

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JOSÉ AUGUSTO AYRES FLORENTINO

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO ENSINO TÉCNICO
PROFISSIONALIZANTE: A (RE)CONSTRUÇÃO DA *PROFISSIONALIDADE* EM
TEMPOS DE PARADIGMA EMERGENTE**

Porto Alegre

2013

JOSÉ AUGUSTO AYRES FLORENTINO

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO ENSINO TÉCNICO
PROFISSIONALIZANTE: A (RE)CONSTRUÇÃO DA *PROFISSIONALIDADE* EM
TEMPOS DE PARADIGMA EMERGENTE**

Tese apresentada como requisito para a obtenção do grau de Doutor, pelo Programa de Doutorado em Educação, da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientador (a): Prof^a Dr^a Cleoni Maria Barboza Fernandes

Porto Alegre

2013

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

F633f Florentino, José Augusto Ayres
A formação continuada de professores no ensino técnico
profissionalizante: a (re)construção da *profissionalidade* em
tempos de paradigma emergente / José Augusto Ayres
Florentino. – Porto Alegre, 2013.
212 f.

Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, PUCRS.
Orientador: Profa. Dra. Cleoni Maria Barboza Fernandes.

1. Educação Continuada. 2. Professores – Formação
Profissional. 3. Ensino Técnico Profissionalizante.
4. Paradigmas (Educação). I. Fernandes, Cleoni Maria Barboza.
II. Título.

CDD 370.71

Bibliotecária Responsável: Dênira Remedi – CRB 10/1779

JOSÉ AUGUSTO AYRES FLORENTINO

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO ENSINO TÉCNICO
PROFISSIONALIZANTE: A (RE)CONSTRUÇÃO DA *PROFISSIONALIDADE* EM
TEMPOS DE PARADIGMA EMERGENTE

Tese apresentada como requisito para a obtenção do grau
de Doutor, pelo Programa de Doutorado em Educação, da
Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade
Católica do Rio Grande do Sul.

Aprovada em 18 de janeiro de 2013.

BANCA EXAMINADORA:

.....
Prof^a. Dr^a. Cleoni Maria Barboza Fernandes – PUCRS (Orientadora)

.....
Prof^a. Dr^a. Maria Inês Côrte Vitória – PUCRS

.....
Prof. Dr^a. Denise Nascimento Silveira – UFPEL

.....
Prof^a. Dr^a. Gilca Maria Lucena Kortmann – UNILASALLE

Dedico esta Tese...

*A meus pais, **João Carlos Florentino e Fátima Florentino**, pelo carinho e amor; pelo incentivo aos estudos; por não me deixarem desistir nos momentos mais difíceis desta Tese...*

Aos meus avós queridos,

***Adiles Aires e Suely Aires** (em memória;) e **João Cândido Florentino e Ana Maria Florentino** (em memória).*

DEDICATÓRIA ESPECIAL I

Dedico em especial esta tese a pessoa que surgiu para iluminar a minha vida...

A minha amada esposa Luciana, mulher guerreira, sempre ao meu lado, nos bons e nos maus momentos, nas angústias e nas alegrias e comemorações. Agradeço por você existir, pois sei que sem você eu não teria conseguido concretizar esta Tese. Obrigado pela dedicação que você tem por mim e por nossa família. Eu te amo!

DEDICATÓRIA ESPECIAL II

*A meu filho João Carlos Neto, faltam-me palavras para descrever como é bom ser seu pai, e
quão maravilhoso é você meu filho! Você é e sempre será a minha fonte de inspiração.*

Enjoadinho

Filhos... Filhos?
Melhor não tê-los!
Mas se não os temos
Como sabê-lo?
Se não os temos
Que de consulta
Quanto silêncio
Como os queremos!
Banho de mar
Diz que é um porrete...
Cônjuge voa
Transpõe o espaço
Engole água
Fica salgada
Se iodifica
Depois, que boa
Que morenaço
Que a esposa fica!
Resultado: filho.
E então começa
A aporrinhação:
Cocô está branco
Cocô está preto
Bebe amoníaco
Comeu botão.
Filhos? Filhos
Melhor não tê-los
Noites de insônia
Cãs prematuras
Prantos convulsos
Meu Deus, salvai-o!
Filhos são o demo
Melhor não tê-los...
Mas se não os temos
Como sabê-los?
Como saber
Que macieza
Nos seus cabelos
Que cheiro morno
Na sua carne

Que gosto doce
Na sua boca!
Chupam gilete
Bebem *shampoo*
Ateiam fogo
No quarteirão
Porém, que coisa
Que coisa louca
Que coisa linda
Que os filhos são!

Vinícius de Moraes

AGRADECIMENTOS

Agradeço...

a DEUS, por tudo de bom que tem me concedido, na medida do possível, na minha vida;

a meus dindos pelo apoio na construção desta Tese de Doutorado;

a minha prima Fabiana e Maurício pela ajuda na revisão dos textos;

ao meu afilhado João Augusto pela força;

a minha sogra Vera Lúcia por cuidar de meu filho enquanto escrevia esta Tese;

aos professores da Escola Técnica que com muito carinho aceitaram participar desta pesquisa;

à professora Leda Lísia Franciosi Portal pelo incentivo a novas ideias;

à professora Olga Rosário Eidt, pelo incentivo, carinho e atenção dada para a construção e realização deste sonho e por não me deixar desistir;

a minha orientadora Cleoni Maria Barboza Fernandes por suas orientações e conselhos;

à Faculdade Cenecista de Osório/FACOS;

à Escola Municipal Dulce Moraes/Esteio;

à Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul/PUCRS pelo apoio financeiro concedido para a realização de meu doutorado em Educação;

à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/CAPES pelo apoio financeiro concedido para realização de meu doutorado sandwich na Universidad Nacional de La Plata;

à Universidad Nacional de La Plata/UNLP pela acolhida e oportunidade de aprimorar meus estudos.

O homem de gênio, que se lança à realização de algum grande empreendimento, triunfa se tem fé, porque sente em si que pode e há de chegar ao fim colimado, certeza que lhe faculta imensa força. O homem de bem que, crente em seu futuro celeste, deseja encher de belas e nobres ações a sua existência, haure na sua fé, na certeza da felicidade que o espera, a força necessária, e ainda aí se operam milagres de caridade, de devotamento e de abnegação. Enfim, com a fé, não há maus pendoros que se não chegue a vencer.

Um Espírito Protetor (Paris, 1863).

Allan Kardec

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo investigar e problematizar o tema da formação continuada de professores numa visão complexa, tomando como foco o interesse em conhecer mais e melhor os professores e seu trabalho docente, no intuito de descobrir quais caminhos utilizam para *(re)construir* a sua *profissionalidade*. Nesse sentido, busca-se analisar os processos de formação que auxiliam (ou não) os professores a responder às demandas, às expectativas, à diversidade e à riqueza de possibilidades dentro e fora da sala de aula. A metodologia utilizada corresponde a um estudo de caso inserido na abordagem qualitativa, descritiva, levando à apreensão do material empírico em uma aproximação íntima do pesquisador com o objeto a ser investigado. Para a coleta dos dados utilizou-se como procedimento a observação assistemática da ação docente no cotidiano escolar e entrevista individual com perguntas semiestruturadas como forma de buscar informações sobre as vivências significativas incorporadas como experiências formadoras. A pesquisa de campo envolveu seis professores de uma instituição de ensino técnico da cidade de Porto Alegre/RS. Os dados foram organizados e interpretados por meio da Análise Textual Discursiva, por constituir-se um esforço para aprofundar a compreensão de um texto ou de um conjunto de textos, podendo gerar um novo, tanto descritivo como interpretativo. Com base nas análises dos dados percebe-se que os professores querem mudar sua ação, mas muitas vezes não conseguem desenvolver caminhos metodológicos para a renovação de sua prática – seja porque não romperam com uma forma de educar estruturada pelo paradigma tradicional, seja porque não viram a escola como um espaço de formação que possibilite a reforma de sua ação; que há uma preocupação com relação a sua participação e responsabilidade na vida escolar, uma vez que os professores não percebem a escola como um espaço de construção coletiva; percebe-se também que a formação continuada é questionada por alguns professores, alegando ser necessário repensá-la. Entende-se que a formação docente e a profissionalidade só terá sentido se esta contemplar toda a trajetória – pessoal e profissional – dos professores, isto é, suas concepções de vida, de escola, de educação, seus interesses, necessidades, habilidades e também seus medos, anseios, dificuldades e limitações.

PALAVRAS-CHAVE: Formação continuada de professores. Desenvolvimento profissional. Profissionalidade. Paradigma emergente. Ensino técnico profissionalizante.

ABSTRACT

The present study aims to investigate and problematize the issue of teacher continuing education in a complex vision, focusing the interest in knowing more and better teachers and their teaching in order to find out which paths used to (*re*)build their *professionalism*. Accordingly, it seeks to analyze the formation processes that help (or not) teachers to respond to the demands, the expectations, the diversity and richness of possibilities inside and outside the classroom. The methodology represents a case study with a qualitative approach, descriptive, leading to the apprehension of empirical material in an intimate approach between the researcher and the object being investigated. For data collection procedure was used as the systematic observation of teaching activities in the school routine and semi-structured individual interviews with questions like how to get information about the significant experiences incorporated as formative experiences. The research involved six teachers of an institution of technical education in the city of Porto Alegre/RS. Data were organized and interpreted through Textual Analysis of Discourse, by itself constitute an effort to deepen the understanding of a text or a set of texts, which can generate a new one, both descriptive and interpretive. Based on the analysis of the data reveals that teachers want to change their action, but often fail to develop methodological approaches for the renewal of their practice - either because they broke with a structured way to educate the traditional paradigm, either because they did not see the school as a training space that enables the reform of their action; there is a concern about their participation and responsibility in school life, since teachers do not perceive the school as a space for collective construction; notes also continued education is questioned by some teachers, claiming to be necessary to rethink it. It is understood that teacher training and professionalism will only make sense if contemplating this whole trajectory – personal and professional – of teachers, that is, their conception of life, school, education, interests, needs, abilities and also their fears , anxieties, difficulties and limitations.

KEYWORDS: Continuing education for teachers. Professional development. Professionalism. Emerging paradigm. Vocational technical education.

RESUMEN

El presente estudio tiene como objetivo investigar y problematizar el tema de la formación continuada de profesores en una visión compleja, tomando como foco el interés en conocer más y mejor los profesores y su trabajo docente, con el intuito de descubrir cuales caminos utilizan para *(re)construir su profesionalidad*. En ese sentido, se busca analizar los procesos de formación que auxilian (o no) los profesores a responder a las demandas, a las expectativas, a la diversidad y a la riqueza de posibilidades dentro y fuera de la sala de clase. La metodología utilizada corresponde a un estudio de caso inserido en el abordaje cualitativo, descriptivo, llevando a la apreensión del material empírico en una aproximación íntima del pesquisador con el objeto a ser investigado. Para la colecta de los datos se utilizó como procedimiento la observación asistemática de la acción docente en el cotidiano escolar y entrevista individual con preguntas semiestructuradas como forma de buscar informaciones sobre las vivencias significativas incorporadas como experiencias formadoras. En la investigación participaron seis profesores de una institución de educación técnica en la ciudad de Porto Alegre / RS. Los datos fueron organizados e interpretados por medio del Análisis Textual Discursivo, por constituirse un esfuerzo para profundizar la comprensión de un texto o de un conjunto de textos, pudiendo generar uno nuevo, tanto descriptivo como interpretativo. Con base en los análisis de los datos se constata que los profesores quieren cambiar su acción, pero muchas veces no consiguen desarrollar caminos metodológicos para la renovación de su práctica – sea porque no rompieron con una forma de educar estructurada por el paradigma tradicional, sea porque no vieron la escuela como un espacio de formación que posibilite la reforma de su acción; que hay una preocupación con relación a su participación y responsabilidad en la vida escolar, una vez que los profesores no perciben la escuela como un espacio de construcción colectiva; se constata también que la formación continuada es cuestionada por algunos profesores, alegando ser necesario repensarla. Se entiende que la formación docente y la profesionalidad sólo tendrá sentido si ésta contemple toda la trayectoria – personal y profesional – de los profesores, o sea, sus concepciones de vida, de escuela, de educación, sus intereses, necesidades, habilidades y también sus miedos, ansiedades, dificultades y limitaciones.

PALABRAS-LLAVE: Formación continuada de profesores. Desarrollo profesional. Profesionalidad. Paradigma emergente. Enseñanza técnica profesionalizante.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Tabela 1 – Trabalhos apresentados nas reuniões da ANPED (2007-2009)	43
Quadro 1 – Os saberes dos professores e sua constituição	89
Quadro 2 – Articulação entre os níveis de ensino conforme as Leis orgânicas de 1942-1946	102
Quadro 3 – Caracterização dos professores interlocutores da pesquisa	125
Quadro 4 – Categorização dos dados e suas subcategorias	130

LISTA DE SIGLAS

AERA – American Educational Research Association
ANPED – Associação Nacional de Pesquisa em Educação
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBAI – Comissão Brasileiro-Americana do Ensino Industrial
CEB – Conselho Educação Básica
CENAFOR – Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional
CEFESP – Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional
CEFET – Centro de Federal de Educação Tecnológica
CETERGS – Centro de Educação Técnica do Rio Grande do Sul
CETEG – Centro de Educação Técnica da Guanabara
CET/UTRAMIG – Centro de Educação Técnica da Universidade do Trabalho de Minas Gerais
CETENE – Centro de Educação Técnica do Nordeste
CETEB – Centro de Educação Técnica de Brasília
CETEAM – Centro de Educação Técnica da Amazônia
CETEBA – Centro de Educação Técnica da Bahia
CFE – Conselho Federal de Educação
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNS – Conselho Nacional de Saúde
COAGRI – Coordenação Nacional do Ensino Agrícola
CONTAP – Conselho de Cooperação Técnica de Aliança para o Progresso
CP – Conselho Pleno
FACOS – Faculdade Cenecista de Osório
GT – Grupo de Trabalho
IFET – Instituto Federal de Educação Tecnológica
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC – Ministério da Educação
PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAC – Serviço Nacional do Comércio

SNEL – Sindicato Nacional dos Editores de Livros

SUDENE – Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste

UNLP – Universidad Nacional de La Plata

USAID – Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

UTRAMIG – Universidade do Trabalho de Minas Gerais

SUMÁRIO

1 AS ORIGENS DO ESTUDO	20
1.1 O INÍCIO DA CAMINHADA.....	20
1.2 UM INTENSO CAMINHO A SER PERCORRIDO: A CARREIRA DE PROFESSOR	25
1.3 ALGUMAS CONSTATAÇÕES A PARTIR DA PRÁTICA	32
1.4 POR QUE COMPLEXIDADE.....	36
2 APRESENTANDO	41
2.1 A TEMÁTICA.....	41
2.2 A TESE.....	48
3 O PARADIGMA EMERGENTE E O DESENVOLVIMENTO EPISTEMOLÓGICO DA COMPLEXIDADE	52
3.1 O MUNDO COMO UMA “MÁQUINA PERFEITA”: O (RE)NASCIMENTO DA CIÊNCIA MODERNA.....	52
3.2 CRISES E RUPTURAS DO PARADIGMA DOMINANTE E O CONFRONTO COM A INCERTEZA E A IMPREVISIBILIDADE	55
3.3 O PARADIGMA EMERGENTE	60
3.4 DO SIMPLES AO COMPLEXO: A INSTAURAÇÃO DA COMPLEXIDADE NAS CIÊNCIAS	66
4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES... NOVAS DEMANDAS E DESAFIOS	71
4.1 PRIMEIRAS IMPRESSÕES.....	71
4.2 FORMAÇÃO, FORMAÇÃO CONTINUADA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: ALGUMAS DISCUSSÕES CONCEITUAIS INICIAIS	74
4.3 SABERES DOCENTES, IDENTIDADE PROFISSIONAL E O SENTIDO DA PROFISSIONALIDADE	82
5 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O ENSINO TÉCNICO: TECENDO CONCEITOS	93
5.1 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO: UM BREVE PASSEIO PELA HISTÓRIA DO ENSINO TÉCNICO – AVANÇOS E TENSÕES NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	93

5.2 O PROFESSOR DO ENSINO TÉCNICO: OUTRA PERSPECTIVA À PRÁTICA PEDAGÓGICA	115
6 FORMAÇÃO DE PROFESSORES... RELATOS DE UMA EXPERIÊNCIA DE INTERCÂMBIO NA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA.....	118
7 A TRAJETÓRIA TEÓRICO-METODOLÓGICA	121
7.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA.....	121
7.2 INTERLOCUTORES DA PESQUISA.....	123
7.3 CONFIGURAÇÃO DO CENÁRIO	123
7.4 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS	124
7.5 COLETA DE DADOS	125
7.6 ANÁLISE DE DADOS.....	127
7.7 O CAMINHO PERCORRIDO... ANÁLISE, UNITARIZAÇÃO E CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS	128
8 COM A PALAVRA OS PROFESSORES... RELATOS INDICIÁRIOS	131
8.1 AS CONCEPÇÕES DE PROFESSORES PRODUZIDAS NAS TRAJETÓRIAS NARRADAS PELOS DOCENTES.....	131
8.1.1 Ser professor: crenças e valores fundamentais na formação dos professores	131
8.1.2 O professor que realmente faz a diferença	147
8.2 AÇÃO PEDAGÓGICA E COMPLEXIDADE: DEMANDAS E DESAFIOS À PRÁTICA DOCENTE	156
8.2.1 Organização e planejamento da aula frente às contingências da sala de aula	156
8.2.2 Prática pedagógica como um processo de ação e reflexão	163
8.3 FORMAÇÃO CONTINUADA E PENSAMENTO COMPLEXO: A ESCOLA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO E DE (RE)CONSTRUÇÃO DA <i>PROFISSIONALIDADE</i> , EM TEMPOS DE PARADIGMA EMERGENTE.....	169
8.3.1 A escola como espaço de formação e de (re)construção da <i>profissionalidade</i> .	169
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS À GUIA DE CONCLUSÃO	177
REFERÊNCIAS.....	186
ANEXO A – CARTA DE APROVAÇÃO DA COMISSÃO CIENTÍFICA	200

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	201
APÊNDICE B – CARTA DE SOLICITAÇÃO	202
APÊNDICE C – OBSERVAÇÃO ASSISTEMÁTICA DE UMA AULA NO ENSINO TÉCNICO	203
APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA	205
APÊNDICE E – EXEMPLO DE TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA COM O PROFESSOR	206

1 AS ORIGENS DO ESTUDO

Olhar para trás não é uma forma nostálgica de querer voltar, mas um modo de melhor compreender o presente para melhor construir o futuro.

PAULO FREIRE

1.1 O INÍCIO DA CAMINHADA

Este trabalho de pesquisa tem como substrato minhas inquietações, anseios e com isso, a constante busca por respostas para questionamentos voltados à formação¹ docente que hoje me levam a concretização desta Tese de Doutorado, cujos questionamentos tiveram início no decorrer da minha caminhada como professor no ensino técnico.

Ao refletir sobre minha trajetória de vida pessoal e profissional, percebo o enorme esforço que precisarei fazer até voltar ao passado e contar um pouco da minha história como pessoa. Esta ida ao passado-presente permitirá pensar sobre as minhas atitudes e decisões tomadas ao longo do caminho trilhado como educador. Tenho a clareza de que ao refletir sobre minha trajetória, volto ao passado, tendo a consciência de que ao voltar, não *descrevo*, *interpreto* o vivido, tal como afirma Soares (1991).

Falar sobre nós mesmos não é fácil, contudo, nos ajuda a refletir sobre nossos erros e acertos e a aprender com os mesmos. A esse respeito Imbernón (2007) salienta que ainda não é costume por parte dos professores, por exemplo, a realização da reflexão e, tampouco, da narração. O que é uma lástima, pois de acordo com o autor os relatos quase sempre nos ajudam a compreender o que está ocorrendo na prática e o que está nos acontecendo de fato.

A minha escolha pela docência remonta desde os tempos em que era aluno do segundo ano do ensino médio no Colégio Santa Teresa de Jesus² de Porto Alegre. A escolha está ligada diretamente a minha professora de Educação Física, de quem guardo *boas* lembranças. Digo

¹ Pretendo, nessa tese, mostrar que falar sobre a formação docente é falar sobre um fenômeno complexo e multifacetado que possibilita múltiplos olhares. Compreendo o conceito de formação como o conjunto de experiências vividas no trabalho de professor que permitem que sua identidade seja (*re*)construída dentro do cotidiano. Não vejo a formação construída apenas por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas, também, através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (*re*)construção permanente de uma identidade pessoal, acreditando que o processo educacional vivido pelos professores e as aprendizagens que realizam em suas práticas cotidianas são importantes referências para a sua formação (GARCÍA, 1999).

² A escola na qual estudei situa-se na zona sul da cidade e é mantida por uma congregação de irmãs teresianas. Tem como proposta filosófica o compromisso de promover a dignidade da pessoa humana e a defesa da vida em todas as suas formas, através da inclusão, solidariedade e justiça. Acredita no valor da pessoa, em sua capacidade de ler o mundo, de ser agente do processo de transformação na busca da coerência entre o pensar e o agir.

isto, pois suas aulas eram dinâmicas, cheias de vida e muito divertidas. Sentia-me tocado pela *sua essência de professor, de ser humano*.

Essa professora fazia uma *diferença significativa em minha vida*, visto que me olhava nos olhos e cada vez que eu a encontrava, prontamente abria um sorriso. Ela apontava para as coisas de uma forma diferente. Havia na *sua essência de professor* o algo a mais que não enxergava em outros professores – o companheirismo, a sensibilidade, o carinho, o afeto, a dedicação e o amor pelo ensinar. Valores que me fizeram perceber a importância de *ser professor*.

Arroyo (2000) destaca que o *ofício de mestre* vai encontrando seu lugar à medida que *aprendemos a ser humanos dentro de uma rede complexa de relacionamentos com outros seres humanos*. Para ele esse aprendizado só ocorre se estamos inseridos no convívio com determinações simbólicas, rituais, etc. “Daí que a escola é um processo programado do encontro de gerações. De um lado, adultos que vêm se fazendo humanos, aprendendo essa difícil arte, de outro lado, as jovens gerações que querem aprender a ser, a imitar os semelhantes. Receber seus aprendizados³”.

De tal modo, assim que concluí o ensino médio, ingressei no ano de 1998, no curso de Educação Física – pelo Instituto Porto Alegre/IPA – tendo finalizado a graduação no primeiro semestre de 2002. Obviamente, assim como todo jovem, estava deslumbrado *com a possibilidade de poder fazer a diferença como futuro professor*.

Comecei a estagiar a partir do quinto semestre de curso; os primeiros estágios foram em academias e clubes e, somente no final do curso, é que me aventurei em uma escola – confesso que me faltava coragem e ao mesmo tempo sentia-me despreparado para enfrentar um ambiente escolar.

No último ano de curso fiz estágio em uma Escola Estadual de Ensino Fundamental de Porto Alegre, como professor de Educação Física. Nesse estágio tive a oportunidade de experienciar e vivenciar o cotidiano docente, suas atitudes dentro e fora da sala de aula e, assim, *estabelecer algumas comparações entre o que eu gostaria de ser e o que não seria bom seguir como exemplo*.

Naquele período em que realizei estágio, tive a oportunidade de refletir sobre a prática dos professores daquela escola, principalmente da professora de Educação Física, e pensar criticamente sobre tal; pensando na minha própria docência, o que seria próprio manter e o que seria viável articular com outras possibilidades.

³ Ibid., p. 54.

Enquanto cursava a faculdade *sempre me chamou atenção questões relativas à formação docente*, tais como a relação entre *teoria e prática*, o *conhecimento pedagógico construído pelo professor e o trabalho pedagógico*; este último entendo como toda a atividade realizada pelo professor ou futuro professor, tal como: planejamento, preparação das aulas, escolha dos materiais, avaliação e reflexão da aula, avaliações dos alunos, seleção dos conteúdos, metodologia a ser adotada, etc.

Ao repensar sobre a minha formação inicial concluo que esta teve lacunas – no que tange ao processo de ensino-aprendizagem – as quais *não foram provisoriamente completadas*. Uma das lacunas foi a pouca abertura (quase nula) dada para refletirmos sobre a prática pedagógica⁴ que ora tínhamos a oportunidade de fazer nos *estágios curriculares supervisionados*.

O curso era organizado de maneira a seguir uma sequência lógica: primeiro, eram ofertadas as disciplinas teóricas e, por fim, as disciplinas de práticas de ensino e de estágio – momento em que os conhecimentos e as habilidades técnicas eram *postos em jogo* – reforçando a ideia de prática como aplicação de teorias previamente aprendidas. Afirmação que sustento com as palavras de Ribeiro (1999, p. 30, grifo nosso):

Por tratar-se de um modelo no qual as atividades são entendidas como aplicações rigorosas do conhecimento científico, decorre que, nos cursos de formação, a prática é deixada para o final do curso, quando se supõe que o futuro professor já tenha adquirido todos os conhecimentos necessários para aplicar em sala de aula [*ginásios da escola, clubes, escolinhas esportivas*].

Esse é um problema que, com alguma frequência, ainda se repete nos cursos de formação de professores – *não sendo um privilégio apenas do curso de Educação Física* – o distanciamento entre a teoria e a prática, tendo em vista que as práticas de formação têm sido construídas, seguindo a lógica da *racionalidade técnica*, isto é, o professor é visto como um técnico que aplica com rigor as regras que derivam do conhecimento científico (SAUL, 1996).

Assim, compartilho da ideia de Simon (2010) para quem é *oportuno refletirmos a problemática atual referente à necessidade urgente de transição do paradigma dominante – cartesiano*⁵ – de educação, cuja dinâmica é responsável por uma formação racionalista, cujo

⁴ “Prática intencional de ensino e de aprendizagem, *não* reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e aprender, mas articulada a uma *educação como prática social* e ao conhecimento como *produção histórica e cultural*, datado e situado, numa relação dialética e tensionada entre prática-teoria-prática, conteúdo-forma, sujeitos-saberes-experiências e perspectivas interdisciplinares” (FERNANDES; GRILLO, 2003, p. 376 [grifo nosso]).

⁵ Este definido como aquele que reúne, em sua base teórica e em sua proposta prática, o método cartesiano. Sousa Santos (2009) utiliza a expressão paradigma dominante, esta definida pelo modelo de racionalidade

pressuposto reside em excluir “os vínculos com o ‘mundo sensível’ e com a dimensão qualitativa das relações com o conhecimento da natureza física e humana [...]” (FERNANDES, 2001a, p. 179), dos estudantes, na qual os saberes se apresentam estanques e não dialogam com o mundo fenomênico, tampouco com o conjunto de ciências que constituem os currículos da formação docente.

A esse respeito García (1999) salienta a importância da integração entre teoria e prática na formação do professor. Para tal, observa a necessidade de *reflexão na ação*, isto é, os professores precisam desenvolver um conhecimento próprio, produto das suas experiências e vivências pessoais ao longo da sua prática pedagógica. Em outras palavras, este distanciamento entre a realidade vivida em termos educacionais e a que é oferecida pedagogicamente ao professor para que atenda às urgências de seu contexto, apenas reforça a importância da prática e, principalmente, das experiências (saberes profissionais⁶) vividas nos primeiros anos de docência (SIMON, 2010).

Nesse contexto, García (1999, p. 29) destaca a necessidade daquilo que denomina “isomorfismo⁷ entre a formação recebida pelo professor e o tipo de educação que posteriormente lhe será pedido que desenvolva”. Para o autor o essencial na formação de professores é a coerência entre o conhecimento didático do conteúdo e o conhecimento pedagógico transmitido e, claro, a forma como esse conhecimento se transmite.

Para Pérez Gómez (1995) é importante repensar a formação de professores, na busca da superação de um modelo técnico, conduzindo à implantação de uma proposta de formação do professor, segundo um referencial *reflexivo e crítico* – essa é uma das questões centrais na problemática formação de professores – cujo foco seja dar origem a *outro* profissional que, para além de ter o domínio de conhecimentos específicos da profissão, constitua-se um agente capaz de responder às diversas exigências e à multiplicidade de situações que marcam o cotidiano da prática docente.

técnica que preside a ciência moderna. O referido paradigma provocou a fragmentação do pensamento, sendo concretizado pela *disciplinarização* e *hiperespecialização* dos saberes acadêmicos (FLORENTINO; RODRIGUES, 2011).

⁶ Concordo com Pimenta e Anastasiou (2002, p. 133) ao apontarem para um elemento importante quando defendem saberes e não competências. As autoras afirmam que “falar em competências, no lugar de saberes profissionais, desloca a identidade do professor para seu local de trabalho, ficando vulnerável à avaliação e controle de suas competências definidas pelo ‘posto de trabalho’. Se suas competências não se ajustam ao esperado, o trabalhador facilmente poderá ser descartado”. De certo modo, quando falamos em competências estamos classificando quem tem competência e quem não tem. Os saberes acabam retratando melhor as dimensões construídas pelos professores sobre e para o seu agir pedagógico.

⁷ Cabe ressaltar que este isomorfismo não é sinônimo de identidade, uma vez que cada nível educativo tem possibilidades e necessidades didáticas diferentes (GARCÍA, 1999).

Um profissional que esteja preparado para *outra* realidade social, cultural e educacional – sinal de *outro* tempo – tempo este de *paradigma*⁸ *emergente*. Cabe informar que, tendo em vista a crescente complexidade da realidade fenomênica, assumo a ideia de Sousa Santos (2009) em sua obra, *Um discurso sobre as ciências*, para quem, experienciamos um período de *transição paradigmática* (social, política, educacional, cultural), ou seja, vivemos em tempos de paradigma emergente caracterizado pela *complexidade do mundo da vida e do trabalho*.

Vivemos *outra* racionalidade; racionalidade, esta, que exigirá um professor que seja capaz de educar-se e educar para a *complexidade*⁹. Um profissional que tenha a capacidade de lidar/tratar com as contingências e a mutabilidade dos contextos sociais e culturais da sala de aula. Esse é o grande desafio para nós professores; o desafio de ensinar e aprender por meio de uma epistemologia¹⁰ complexa (MORIN; LE MOIGNE, 2000).

Dessa forma, vale registrar que nesta Tese, compreendo que a *epistemologia histórica* de Bachelard supera a *epistemologia cartesiana*, propondo uma pedagogia do pensamento complexo, o que exige a urgência de reler o simples sob um olhar múltiplo a partir da concepção de complexidade (BACHELARD, 1985). “Complexidade que envolve a contextualização dos modos de produção do conhecimento científico e suas relações de movimento de *totalidade*, tanto em cada área arbitrada, quanto em relação entre as diversas áreas, bem como envolve a construção pedagógica desse conhecimento a ser trabalhado” (FERNANDES, 2011, p. 2).

Morin (2000, p. 69) em conversa com Le Moigne salienta que a questão não é que cada um perca a sua competência, “mas que cada um a desenvolva o suficiente para articulá-la a outras competências, que, ligadas em cadeia, formariam um círculo completo e dinâmico, o anel do conhecimento do conhecimento”.

Dando continuidade a minha trajetória acadêmica de busca constante ao aperfeiçoamento, em janeiro de 2005 participei de um processo seletivo para o mestrado em Ciências Sociais na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS.

⁸ Aqui e ao longo de toda a pesquisa o termo *paradigma* está sendo utilizado no sentido proposto por Thomas Kuhn, em seu livro: *A estrutura das revoluções científicas*, 1962. Kuhn coloca que, nos diversos momentos históricos e nos diferentes ramos da ciência, há um conjunto de crenças, visões de mundo e de formas de trabalhar, reconhecido pela comunidade científica, configurando o que ele denomina paradigma.

⁹ A palavra complexidade vem do grego *complexus*, que significa o que é tecido junto. A complexidade, de acordo com Morin (2005a), é um tecido de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca a contradição do uno e do múltiplo.

¹⁰ O termo epistemologia provém do grego *episteme* que significa ciência e *logos*, que significa teoria. Em outros termos, é a disciplina que toma as ciências como objeto de investigação com o intuito de reagrupar a crítica do conhecimento científico, a filosofia e a história das ciências (JAPIASSU; MARCONDES, 1991, p. 83).

Durante os anos de 2005 e 2006 procurei me qualificar ainda mais – numa tentativa de saber enfrentar as incertezas, os acontecimentos, as interações e os acasos que constituem a sala de aula – ao trilhar um novo caminho nas Ciências Sociais. Queria com isso poder ampliar o meu *leque* de possibilidades – até aquele momento não estava satisfeito com o rumo que estava sendo dado a minha formação.

A experiência do mestrado me possibilitou um conhecimento teórico e epistemológico mais aprofundado– certo arcabouço conceitual. Esta *interface* entre a Educação Física e as Ciências Sociais tem me proporcionado *outro* olhar, isto é, uma visão mais crítica da realidade e um grande amadurecimento, tanto pessoal como profissional.

1.2 UM INTENSO CAMINHO A SER PERCORRIDO: A CARREIRA DE PROFESSOR

[...] a confrontação com a complexidade da situação profissional: o tatear constante, a preocupação consigo próprio ('Estou-me a aguentar?'), a distância entre os ideais e as realidades cotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado, etc.

(HUBERMAN, 2007, p. 39).

É com a citação acima de Huberman que inicio o meu relato sobre o caminho percorrido como professor. Um caminho permeado por dúvidas e inquietações que me motivou a estar aqui nesse momento, escrevendo e reescrevendo a minha carreira como docente.

Após a conclusão do mestrado, dei início a minha caminhada como professor universitário. O começo da minha trajetória docente foi motivado pelo convite para lecionar no curso de Pós-Graduação – Especialização em Pedagogia do Esporte, da Faculdade Cenequista de Osório – FACOS – no ano de 2007. Fiquei muito empolgado com o convite e, ao mesmo tempo, ansioso por saber se eu conseguiria atender profissionais formados na área da Educação Física com competência e de forma significativa.

Lembro claramente que ao entrar na sala de aula senti aquele *friozinho* na barriga, um suor nas mãos, certo medo do desconhecido – sentimentos e sensações que me envolveram a cada início de aula – afinal era o começo da minha trajetória. Ao longo dos encontros eu exigia muito de meus alunos – precisava mostrar para eles que possuía o domínio do

conhecimento. Fato é que estava inseguro e preocupado em apenas transmitir os conteúdos. Estava preocupado em não saber responder algum questionamento ou dúvida que poderia surgir.

Percebo o quão ingênuo era como professor, pois acreditava que minha concepção e forma de ensinar eram as mais adequadas. O aluno estava para mim, parafraseando Freire (2009), como um sujeito passivo, era um ser vazio a espera de conteúdos que o preenchessem, que o completassem.

Ao refletir sobre essa minha primeira experiência em sala de aula percebo que um bom professor precisa compreender que sua missão como educador não se resume a repassar o conteúdo da disciplina. Hoje, mais do que nunca, ele deve ser um *guia*, um *facilitador*. O professor precisa ensinar para a vida e com a vida. Com isso sigo pensando que cabe ao professor juntamente com a família difundir valores éticos e morais, fazendo com que seus alunos – independentes da faixa etária – sejam capazes de refletir criticamente.

O aluno não é um *saco vazio*, pois ele já chega com conhecimento e recebe de todos os lados um turbilhão de informações, sem filtros. Dessa forma, o professor precisa estar atento a isso e ser um orientador numa tentativa de transformar estas informações em conhecimento. Para tanto, é importante nos dias de hoje usar as experiências vivenciadas pelos alunos como ponto de partida para discutir assuntos importantes e transmitir ensinamentos.

Passado essa primeira experiência na Pós-Graduação, mal sabia que teria na continuidade outro convite para dar aulas e, tampouco, que tal oportunidade transformaria a minha vida. No ano de 2008, surgiu a chance de trabalhar em uma Escola de Ensino Técnico Profissionalizante, no curso de Técnico em Enfermagem. Nesse curso fiquei responsável pela disciplina de Anatomia Humana. No começo, procurei ao máximo atualizar-me sobre os conteúdos específicos para o curso em questão e sobre as *nuances* do ensino técnico, tendo em vista que não estava clara a maneira como iria trabalhar questões pedagógicas básicas.

Ainda em relação à disciplina, apesar do esforço, das horas empregadas para a construção e do aprimoramento, eu ainda cometia *erros* no meu agir pedagógico. É possível considerar que um dos meus erros – devido a pouca experiência – estava em ter seguido minuciosamente o cronograma com seus conteúdos pré-estabelecidos pela coordenação pedagógica.

De modo geral, os conteúdos eram ministrados sem muita conexão com a realidade dos alunos. Minha preocupação estava assentada na transmissão do conhecimento, em

cumprir o que foi planejado, numa tentativa frustrada de seguir à risca o cronograma da disciplina.

Dada à inflexibilidade que havia no cronograma via-me no compromisso de ter que ministrar os conteúdos de forma *mecanizada*. Isto porque “o currículo¹¹ padrão, o currículo de transferência é uma forma mecânica e autoritária de pensar sobre como organizar um programa, que implica, acima de tudo, numa tremenda falta de confiança na criatividade dos estudantes e na capacidade dos professores” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 97). Foi esta a percepção que tive logo ao entrar na escola. Sentia-me bastante desconfortável com tal situação.

Constantemente questionava-me: *E se fizessem perguntas, intervenções, será que eu saberia respondê-las da melhor maneira? O que é relevante para os meus alunos saberem, por exemplo, da anatomia do corpo humano, enquanto futuros profissionais da saúde? Seria eu um profissional capacitado?*

A sala de aula é um espaço de contingências ricamente permeado de acontecimentos e realizações que não *podem ser desprezados em nome de uma qualidade de ensino baseada na quantidade de conteúdos trabalhados*. A esse respeito Tardif (2008, p. 249) afirma:

Do ponto de vista da ação comunicacional, ensinar não é, tanto, fazer alguma coisa, mas fazer com alguém alguma coisa significativa: o sentido que perpassa e se permuta em classe, as significações comunicadas, reconhecidas e partilhadas, são, assim, o meio de interação pedagógica.

Freire e Shor (1986, p. 15) são enfáticos ao afirmarem que “[...] um dos problemas mais sérios é como enfrentar uma poderosa e antiga tradição de transferência de conhecimento. Até os estudantes têm dificuldades em entender um professor que não faz transferência de conhecimento”.

Com isso, sigo pensando assim como Freire e Shor (1986), que a grande questão é fazer com que os alunos assumam uma postura crítica e reflexiva perante o conhecimento que lhes é socializado. No entanto, não abria espaço para a discussão, para a contextualização e, assim, construirmos novos conhecimentos, novos saberes. Em outros termos, “eu não sabia

¹¹ Como assinala Sacristán (2000, p.15), “o currículo é a forma de ter acesso ao conhecimento, não podendo esgotar seu significado em algo estático, mas através das condições em que se realiza e se converte em uma forma particular de entrar em contato com a cultura.” Vê-se, portanto, claramente *a importância de se entender o currículo de uma forma concreta e dinâmica, que necessita de constantes adaptações* para a melhor realização da verdadeira função da escola.

como colocar a educação na experiência deles. Não entendia sua linguagem, nem suas expectativas¹².

De acordo Santos et al. (2010, p. 531), “é comum que, ao chegarem à escola para a prática docente, os professores pareçam inseguros e com a constante sensação de despreparo”. Até aquele momento as coisas não estavam indo tão bem quanto esperava, havia murmúrios de descontentamento na sala, talvez pela forma como era conduzida a aula. Tais situações vivenciadas e experienciadas nesse início de carreira traduziram um verdadeiro “*choque com o real*” (TARDIF, 2008, p. 85, grifo nosso).

Na expectativa de superar os desafios da sala de aula procurei conversar com alguns colegas professores que estavam na escola há mais tempo, porém não obtive sucesso. Percebi que havia pouca *abertura para trocas, para uma reflexão sobre a prática* e suas contingências.

Lembro que chegava *triste* em casa, pois não conseguia entender o que estava fazendo de errado. Imbernón (2007) afirma que aprendemos quando somos capazes de analisar nossa própria experiência, quando conseguimos extrair dela uma solução que, posta em prática, ajude-nos a fazer melhor as coisas e permita-nos viver uma nova experiência.

Naturalmente, foi um período em que tais reflexões a partir da prática me proporcionaram *outro* olhar sobre o que eu queria fazer e me propusera a fazer e, o que eu de fato estava fazendo em sala de aula.

Assim, uma pergunta corroia meu pensar: *O que fazer frente às contingências e demandas impostas em sala de aula?* Estava convencido que deveria abrir-me para a transformação. Entretanto, a tarefa era árdua; árdua, pois a transformação que almejava não era só uma questão de métodos ou técnicas, pois “se fosse somente uma questão de métodos, então o problema seria mudar algumas metodologias tradicionais por outras modernas” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 28), *mas, sim*, em estabelecer uma *relação mais orgânica entre educação e complexidade*.

Seguindo nesta mesma esteira Simon (2010) afirma que mesmo que a formação docente passe pela transição paradigmática e venha a recompor-se mediante as urgências atuais, cabe ainda o questionamento sobre a mudança de mentalidade social, resultante do atual paradigma sociocultural. Nas suas palavras:

Como se dará esta mudança? Quem a protagonizará, uma vez que os produtores de conhecimento, na sua maioria, estão altamente comprometidos

¹² Ibid., p. 19.

com ideologias dominantes que os empossam para ocuparem o lugar privilegiado de construtores de uma cultura pedagógica calcada na especialização e na separação dos saberes? (SIMON, 2010, p. 27).

Dessa forma, a questão primordial era como pôr em prática esse outro/novo discurso, essa vontade de mudar minhas concepções e de *(re)avaliar* minha atuação. Percebi que precisaria me esforçar permanentemente para crescer como pessoa e como professor – *porque um não está separado do outro*.

Sem ter a quem recorrer para me auxiliar nas dificuldades que estava tendo em sala de aula, pedi auxílio a minha esposa (também professora) por sua experiência. Uma de suas primeiras orientações – que por sinal foi bem simples – era a de que eu fosse mais receptível e envolvido com as questões dos alunos: “*Comece abrindo um sorriso no primeiro dia de aula para os alunos. Procure saber suas experiências e suas vivências [...] queira saber das expectativas dos seus alunos; e o mais importante, considere seus alunos como protagonistas da sua aula*”¹³.

Ao oportunizar a abertura para o diálogo estava dando um grande passo para uma nova etapa como professor na escola. Isto porque, “[...] minha linguagem importava, mas a deles também. Minha linguagem mudou e a deles também [...]” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 21).

Era preciso, portanto, não perder de vista a necessidade de conquista de um trabalho autônomo, que me permitisse a criação e a concepção de práticas que considerassem o aluno como protagonista de sua aprendizagem.

Educar é compreender! Compreender primeiramente as pessoas. É lidar bem com seus sentimentos e emoções e com os sentimentos e emoções de seus alunos (FLORENTINO; FERNANDES, 2011). E eu compreendi que poderia me aproximar dos alunos sem, com isso, deixar de ser professor e de ser respeitado. Como já dizia Morin (2001), compreender requer empatia, abertura para ouvir e, porque não dizer, sentir na pele o que o outro está vivendo.

Pela primeira vez estava consciente sobre o que fazer e como fazer. *Comecei a perceber que deveria trazer o aluno para perto de mim, compreendê-lo, conquistá-lo e não afastá-lo*. Senti que as minhas aulas precisariam ser um espaço onde os alunos pudessem experienciar e experimentar novos sentidos.

Naquele momento aprendi muito com a prática, pois até então eu tinha conhecimentos teóricos. Aprendi, principalmente, a *adequar meu planejamento as necessidades dos alunos*;

¹³ Em *itálico* destaco as palavras de minha esposa.

aprendi que o cronograma não é algo fixo, que não podemos ficar engessados nele. De acordo com Saviani (1997, p. 25):

A libertação só se dá porque tais aspectos foram apropriados, dominados e internalizados, passando, em consequência, a operar no interior de nossa própria estrutura orgânica.

De tal forma, uma das prioridades foi direcionar a disciplina para as necessidades dos alunos, tendo em vista que resolvi deixar com que a turma elegeisse quais assuntos gostariam de trabalhar; aprendi a escutar os meus alunos e, a partir do que eles traziam, construíamos nossas aulas. Devido a minha apropriação na prática dos conhecimentos teóricos que possuía ocorreu tal flexibilidade.

Portanto, comecei a fazer algo que não era muito habitual, isto é, o planejamento das aulas. A este respeito concordo com Sampaio (2010, p.31) ao afirmar que “[...] vivemos hoje um mundo de correria e, se queremos aproveitar da melhor forma o espaço-tempo na sala de aula e na escola, precisamos considerar o planejamento pedagógico como uma ferramenta que dá qualidade ao trabalho docente”.

Ao exercitar a reflexão crítica de minha prática percebia um crescimento pessoal e profissional. A cada nova turma, novas perspectivas e possibilidades se abriam. O crescimento e a evolução percebida ao longo de cada turma na escola *me fez sentir uma pessoa melhor e acreditar no meu potencial como educador*. E aqui não posso deixar de parafrasear novamente Freire ao dizer que “aprendi a ensinar na medida em que mais amava ensinar e mais estudava a respeito” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 23).

Estava convencido de que era preciso *ampliar a minha consciência*, precisava estar aberto à transformação, com vistas a *outro* perfil docente, a uma *(re)construção* (permanente) da minha *profissionalidade*. Vale registrar que assumo a ideia de Sacristán (1999, p. 65, grifo nosso) para quem “*profissionalidade* é a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”.

Para Imbernón (2007), abrir-se para a mudança, estar apto a refletir e a reavaliar sua prática, significa assumir uma nova identidade como docente ou *(re)construir* essa identidade, que dá sentido ao trabalho educativo, entendendo como *(re)construção toda atividade complexa de aprender que vem de dentro do docente enquanto sujeito da ação e, do próprio grupo a que pertence profissionalmente*. De acordo com Moraes (2007, p. 18):

[...] necessitamos daquele docente [...] com capacidade para refletir criticamente sobre sua prática e de levar os seus alunos a refletirem sobre suas ações, sobre os seus erros e acertos. Um docente sensível e capaz de perceber os momentos das bifurcações, das emergências, os momentos em que algo precisa ser mudado, refletido ou reconstruído na prática cotidiana. Enfim, é um professor capaz de tomar decisões adequadas, oportunas e criativas, que saiba pesquisar e encontrar, em sua prática, as soluções para os problemas [...] um sujeito capaz de reconhecer sua tarefa criadora, não apenas atualizadora, mas, sobretudo, transformadora das novas gerações, tendo em vista nosso mundo complexo e mutante, tão cheio de inquietudes, saltos e sobressaltos.

Com efeito, uma questão primordial surge quando penso nas inúmeras situações vividas por meus colegas professores e por mim no cotidiano da escola: – de que modo estão se colocando, por assim dizer, criticamente frente a sua prática na tentativa de *(re)construir* a sua *profissionalidade*?

Ao pensar nas situações vividas por meus colegas e por mim, tive a oportunidade de refletir sobre a prática deles e pensar criticamente sobre tal, repensando a minha própria prática, o que seria importante manter e o que seria viável articular com outras ideias.

Impelido por tantas reflexões e descobertas, senti a necessidade de ir além, isto é, buscar um conhecimento mais específico de *como o professor se (re)constrói como profissional*. Tais reflexões me levaram à busca do Doutorado em Educação. Confesso que a investigação sempre me encantou.

Na eminência do Doutorado vi a possibilidade de *(re)viver* aquela essência de *descobridor*, de *desbravador*; de poder voltar à infância, na qual colhia insetos e pequenos animais e os dissecava com a mesma curiosidade e inquietação que todo pesquisador, acredito, deva possuir. Já dizia Picasso: “Toda a criança é um artista. O problema reside em segui-lo sendo quando crescemos¹⁴”.

Em suma, vale aqui registrar um breve trecho de Nóvoa (1992a, p. 25, grifo nosso), para quem “a formação *não* se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimento ou de técnicas), *mas, sim*, por um trabalho de *reflexividade crítica* sobre as práticas e de *(re)construção permanente de uma identidade pessoal*”. E o autor ainda acrescenta, “por isso, é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da *[sua]* experiência”.

¹⁴ In: PÁEZ, Enrique. **Escribir**: manual de técnicas narrativas. Madrid: Ediciones SM, 2001. 382 p.

1.3 ALGUMAS CONSTATAÇÕES A PARTIR DA PRÁTICA

É inegável a insatisfação com a nossa educação no que tange a tentativa de fazer frente à complexa prática pedagógica – basta olharmos para a nossa própria realidade escolar. Essa insatisfação vem gerando a busca por novos modos de entender os processos de ensino e aprendizagem. Por isso, não seria demasiado exagero dizer que muitas instituições escolares ainda estão preparando nossos alunos para um mundo que já não existe mais, um *mundo obsoleto*.

É possível considerar que *muitas práticas educativas são obsoletas* e que as velhas referências não respondem a interrogações do momento o qual vivemos (PÉREZ GOMÉZ, 2010a). Tais práticas, em sua maioria, encontram-se assentadas sobre as bases de um conhecimento que serve sempre ao mundo concreto, apresentando resultados palpáveis, previsíveis, expressando o *determinismo* absoluto que, de acordo com Sousa Santos (2009 p. 31), assim se configura: “O determinismo mecanicista é o horizonte certo de uma forma de conhecimento utilitário e funcional, reconhecido menos pela capacidade de compreender profundamente o real do que pela capacidade de dominá-lo e transformá-lo”.

A formação de nossos alunos, assim como a formação de nossos professores em sua maioria, ainda se vê pautada por uma *concepção epistemológica escolástica*, ou seja, um modelo que segue uma lógica de racionalidade científica cartesiana, “uma mescla de idealismo ingênuo e mecanicismo técnico” (PÉREZ GOMÉZ, 2010c, p. 40, tradução nossa), cujos pressupostos fundamentais podem ser destacados:

- A relação linear e unidirecional da teoria à prática; essa concepção mecanicista muitas vezes considera que a prática é uma mera e direta aplicação da teoria e que a prática se garante mediante a aprendizagem de teorias pertinentes (PÉREZ GOMÉZ, 2010b);
- O conhecimento se apresenta de forma acabada, com conceitos fechados. Não há a abertura para a interpretação das situações e dos fenômenos advindos da experiência. Não há espaço para a dúvida e a incerteza como elementos constitutivos do conhecimento humano (PÉREZ GOMÉZ, 2010b);
- A aprendizagem se dá por meio da transferência passiva (FREIRE; SHOR, 1986), em que o aluno é mero expectador enquanto o professor é o detentor único do estatuto de saber indubitável.

Creio que nós professores devemos formar cidadãos que estejam preparados para enfrentar a complexidade de situações que formam o nosso *por viver* (FERNANDES, 1999).

Numa sociedade marcada pelo aumento exponencial da informação não podemos aceitar indivíduos que não consigam se adaptar criativamente às mudanças do real. Assim, a grande questão gira em torno da escola e de nós professores, isto é, *estamos preparados para encarar e aceitar as mudanças na forma de pensar e fazer Educação?*

Para tal, é necessária uma formação que possibilite aos professores e futuros professores experienciar, trabalhar, analisar e avaliar as inúmeras possibilidades educativas em diferentes projetos, contextos e situações da vida escolar sem, contudo, deixar de responder às exigências e tensões de sua prática pedagógica.

É possível considerar que, em se tratando da escola em que atuo, *muitos professores em sua prática pedagógica parecem não saber como agir e lidar com as contingências da sala de aula*. Em um primeiro momento, parece-lhes faltar certo *jogo de cintura*. Nas palavras de Morosini (2006, p. 95):

[...] a complexidade do trabalho dos professores é advinda da presença simultânea e necessária dos diferentes tipos de ação, os quais obrigam os atores a realizarem uma grande variedade de interações com os alunos em função de vários objetivos que não são necessariamente coerentes e homogêneos; a atividade do professor não está voltada, primeiramente, para a manipulação de objetos ou para o controle de fenômenos do meio da vida ambiente, mas para um face a face com outro coletivo; o pluralismo do saber está ligado à diversidade dos tipos de ação dos professores; o saber ensinar possui uma especificidade prática, que deve ser buscada na cultura profissional dos professores.

A relação professor/aluno para ser aprimorada necessita de um profissional aberto a novas possibilidades, ou seja, um professor que traga seu aluno para perto de si, que o compreenda, que o conquiste, que o veja como um ser em *(trans)formação*. Portanto, é importante que o professor esteja disposto a mudar o seu contexto, uma vez que *a maior dificuldade imposta ao professor está no fato de ter que romper ideias, conceitos, crenças, pensamentos, atitudes e preconceitos que estão profundamente arraigadas em seu íntimo e que foram construídas ao longo de sua formação pessoal e profissional* e, por isso, é tão difícil conscientizar-se¹⁵ e realizar essas *rupturas*. Conforme Sampaio (2010, p. 33):

¹⁵ A palavra conscientização (conscientizar-se) está sendo utilizada aqui no sentido defendido por Freire (1980) como prática educativa crítica, libertadora que permite aos sujeitos perceberem os fenômenos em sua essência.

É imprescindível ao educador conscientizar-se de que a Educação é o conhecimento da vida mais profunda e da realidade externa, é a compreensão da natureza humana, é a direção dada a cada ser em busca da harmonia e de sua realização [...] se ele acreditar ser necessário mudar realizará essas rupturas e mudará sua forma de ser, de agir e sua dinâmica de vida e de trabalho.

Para Sampaio (2010) as instituições educacionais precisam repensar sua função social, o que significaria conceber a educação como um processo permanente de aperfeiçoamento e de desenvolvimento do ser humano, um processo de autoconsciência e de integração de si próprio e de compromisso com o próximo e com o mundo o qual vivemos.

Com isso, sigo pensando que as aulas devem ser um espaço de troca de experiências, de prazer, isto é, um ambiente que fomente a cooperação, o trabalho em equipe, a dinâmica de grupo, o respeito e a afetividade. A tarefa do professor *não* pode consistir somente em ensinar, em passar conteúdos, muitas vezes, descontextualizados da sua realidade e, *sim*, definir e planejar situações as quais os alunos possam reformular e construir conhecimentos, atitudes e habilidades a partir da relação experiência e saber (CONTRERAS DOMINGO, 2010).

É preciso, portanto, *irritar* – no sentido de provocar uma mudança – de corroborar a construção de novos significados a partir da prática. Penso que é necessário haver uma relação mais orgânica entre os saberes da formação pedagógica e os saberes construídos na prática, espaço tão importante onde ocorrem os problemas e as dificuldades, onde se experimentam e constroem metodologias e onde se produzem alternativas para contornar os vieses surgidos no cotidiano escolar.

Para Tardif (2008) o novo referencial para a formação docente precisa reconhecer o professor como um profissional produtor de saber e de saber-fazer, surgindo a necessidade de investigar os saberes por ele mobilizados e produzidos em seu agir pedagógico. Penso que é hora de construirmos novas propostas formativas que busquem trabalhar *a integralidade da ação docente, formando e reformando professores capacitados que estejam aptos a elaborar saberes a partir da sua prática e da reflexão sobre a mesma*; substratos que permitam trabalhar com a complexidade e a imprevisibilidade nas relações pedagógicas.

A esse respeito Pavão (2006) afirma que a prática pedagógica concebida a partir de um trabalho investigativo-reflexivo do professor sobre o seu agir pedagógico é a melhor maneira de promover a formação e o desenvolvimento profissional contínuo, de modo que o docente sinta-se como autor, em oposição àquele que simplesmente aplica técnicas ou desenvolve um *plano de ensino prescrito e pronto*, esperando o momento para ser executado.

É necessário trabalhar a formação de *outro* professor, um “profissional capaz de compreender a complexidade e a incerteza da Era contemporânea, comprometido com a missão de acompanhar, orientar e estimular o desenvolvimento e a aprendizagem relevante de cada um dos estudantes que estiverem a cargo” (PÉREZ GOMÉZ, 2010b, p. 18-19, tradução nossa).

Para tanto, é necessário um processo dinâmico de construções de significados referentes à educação, ao ensino e à aprendizagem, destacando-se nesse processo *a importância de uma formação docente que esteja articulada com o paradigma emergente, numa tentativa de entender a complexa realidade do mundo fenomênico e da própria educação.*

Assim, sigo pensando que um paradigma, de uma maneira ou de outra, sempre acabará por fornecer um conjunto de crenças e pressupostos acerca da natureza e dos propósitos da escola, do ensino, dos professores e de sua própria formação, que dão características específicas à formação de professores (ZEICHNER, 1983). Desse modo, os paradigmas acabam determinando as concepções que os professores apresentam sobre a visão de mundo, de sociedade, de homem e da própria prática pedagógica que desenvolvem em sala de aula.

É possível considerar que o nosso aluno não é mais o mesmo ao ser o interlocutor das necessidades e transformações de nossa sociedade. Nós, professores, precisamos tentar compreender as suas demandas, para isso “é preciso escutá-lo, conhecer suas expectativas, abrir o diálogo entre parceiros da situação educativa [...] para reconhecer na diversidade de respostas a riqueza de possibilidades, evitando julgamentos binários, irredutíveis, definitivos” (COSTA, 2003, p. 268-269).

Ao refletir sobre algumas situações vivenciadas e relatadas nesses quatro anos como professor do ensino técnico, *percebo que a escola não possui a compreensão necessária da importância da formação continuada como possibilidade de desenvolvimento e crescimento pessoal e profissional com vistas à (re)construção da profissionalidade do seu professorado.* A este respeito Pérez Gómez (2010c, p. 48, tradução nossa) afirma:

Os significados pessoais se constroem e reconstroem de forma permanente desde as próprias experiências pessoais e se validam mediante o debate e o diálogo com os outros [direção, coordenação pedagógica, colegas professores, alunos]. A formação de docentes [inicial e continuada] poderia conceber-se, portanto, como um processo relevante de metamorfose, de ‘transição’, um processo interno de reorientação e transformação pessoal, que aproveita e se apoia nas aquisições prévias e que precede a mudança

externa duradora e sustentável. Quer dizer, é um autêntico processo de educação.

Nesse sentido e apoiando-me em Ferreira (2010), é possível considerar que o ensino técnico – *em tempos de paradigma emergente em que novas demandas e desafios são impostos ao professor constantemente* – da forma como está se organizando não dará conta de formar os sujeitos requeridos pelo mundo do trabalho, isto porque ainda é pouco o investimento na organização curricular e na formação dos professores desse nível de ensino.

1.4 POR QUE COMPLEXIDADE...

O conhecimento científico foi por muito tempo – e com frequência ainda continua sendo – concebido como tendo por missão dissipar a aparente complexidade dos fenômenos a fim de revelar a ordem mais simples a que eles obedecem. No paradigma dominante a natureza tem uma ordem dada e sua estrutura para ser decifrada tem que ser fragmentada, disjuntada em pedaços cada vez mais simples, para que possam ser medidos em toda a sua espessura, por menor que seja.

Esse é o princípio da simplificação, da fragmentação, em que a prática pedagógica, uma vez alicerçada sob estes fundamentos tendeu a organizar-se em uma visão de mundo assentada no velho princípio que busca reduzir todo o problema em tantas partes quanto forem possíveis sem poder comunicar aquilo que está junto, isto é, sem poder entender o contexto ou a complexidade dos fenômenos de nossa sociedade (FLORENTINO; FERNANDES, 2011).

É possível que nesta argumentação esteja a relevância desse estudo. Um espaço de questionamento que possa conduzir a uma mudança de atitude, que possa substituir o pensamento do paradigma dominante, no qual o professor é o transmissor de um saber especializado, por uma pedagogia *mais* complexa, em que professor e aluno partilham experiências, descubram potencialidades e se abram para um mundo plural e mutável.

São indelévels os eixos de mudanças e transformações de toda a ordem em nossa sociedade, tal situação tem exigido professores que estejam preparados para enfrentar o instável, o desconhecido e, também, profissionais que formem cidadãos criativos, autônomos, que saibam lidar com o novo, que tenham responsabilidade e ética. E, para isso, é preciso haver uma mudança na concepção de formação do professor, a qual passa impreterivelmente pelo seu modo de ser e de agir frente a ele mesmo (enquanto ser aprendiz) e à sua prática

pedagógica, uma vez que “ninguém pode conhecer a natureza humana sem conhecer sua própria natureza, pois educar é descobrir e despertar no ser humano suas potencialidades adormecidas” (SAMPAIO, 2010, p. 32).

A prática pedagógica dos professores vem sendo altamente questionada por diferentes autores (COLOM, 2004; CONTRERAS DOMINGO, 2010; GARCIA, 1999; NÓVOA, 1992bc; PÉREZ GOMÉZ, 2010abc), todos convergindo para a necessidade de mudança no modo de pensar e fazer educação, numa tentativa de superar o conservadorismo que transforma o aluno em um *corpo morto, sem alma*, que em sala de aula apenas escuta, decora e repete as informações transmitidas pelo seu professor.

A este respeito vale registrar as palavras de Freire e Shor (1986, p. 11, grifo nosso): “As respostas lhes são dadas para que as memorizem. O conhecimento lhes é dado como um cadáver de informação – um corpo morto de conhecimento – e, não uma conexão viva com a realidade deles” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 11).

Portanto, não basta apenas conduzir ao saber, ao conhecimento; o professor deve ir além e pensar no *como ensinar, para quem ensinar e por que ensinar*. Devemos ser instigados a buscar novos métodos, novas maneiras em nossas aulas de atingirmos o objetivo proposto, qual seja, um ensino mais humanizador (FLORENTINO; SALDANHA, 2007).

Seguindo essa mesma proposição, Sordi (2005, p. 31) afirma: “Há que garantir o direito ao conhecimento; há que se comprometer com uma educação que emancipe o ser humano, que respeite e amplie sua capacidade de pensar”.

Nesse contexto, a educação visa fundamentalmente preparar o homem para a vida, construindo o seu tempo e o seu lugar no mundo, procurando “inculcar os valores vigentes, o modo de viver do grupo, seu sistema de crenças e convicções, seu saber e suas técnicas, bem como, de sua perspectiva libertária, assegurar o pleno exercício da cidadania” (ROITMAN, 2001, p. 146).

Frente a estas complexas e incertas exigências da vida contemporânea só resta a nós professores pensar de forma aberta e flexível o nosso verdadeiro compromisso como educador e formador. Dessa forma, um desafio está posto. Nós professores, necessitamos transformar em ação o discurso da complexidade.

Para Sampaio (2010) está emergindo um novo conjunto de valores, princípios e concepções que está gerando uma mudança paradigmática em prol da (*re*)construção do ser humano, da sociedade e do planeta, tendo a Educação um importante papel enquanto instância propulsora de tais transformações. De acordo com a autora, não basta apenas ter “o diploma

da graduação, de mestre ou doutor, mas, também, que os educadores tenham competência pedagógica [saberes docentes] que lhes possa dar o suporte para o desempenho de sua função, a fim de atingir os objetivos educacionais¹⁶”.

Dentro deste panorama estabelecido, o mais importante como educador é construir competências de humana docência (ARROYO, 2000), aprendendo a trabalhar com ferramentas tecnológicas cotidianas que nos auxiliem a enfrentar a imprevisibilidade nas relações pedagógicas – relação humana entre professores e alunos (FERNANDES, 2003).

Assim, até que ponto nós professores estamos preparados para formar seres humanos capazes de expandirem seus saberes e práticas, em uma sociedade que se encontra, cada vez mais distanciada de referenciais de valores de solidariedade, de projeto coletivo e de humana formação na perspectiva de uma antropologia reflexiva (VIEIRA PINTO, 1969).

Para Sampaio (2010, p. 25):

Os diversos graus de ensino não têm assumido a responsabilidade pelos problemas, dificuldades e distorções relacionados ao processo educacional. Essa formação não tem emancipado os indivíduos nem a sociedade. Tem apenas levado a um sistema competitivo exacerbado à busca pela certificação escolar na esperança de inclusão social, que gera frustração de expectativas dos que esperam sua inclusão no mercado de trabalho, sem êxito.

Todos (gestores, diretores, professores, pais e alunos), sem exceção, precisam estar comprometidos com a mudança na maneira de ver e sentir a nossa realidade. Trocmé-Fabre (2003) ressalta que este novo pensamento paradigmático caracterizado pelo aumento de complexidade seria tudo aquilo que caracteriza a vida, isto é, a sua diversidade. Ela (complexidade) corresponde à multiplicidade, ao entrelaçamento, a contínua interação entre as infinitudes de sistemas e fenômenos que compõem o mundo natural (LIMA, 2006) e o mundo produzido pelas relações de produção desse próprio mundo do qual fazemos parte.

Entretanto, ainda hoje, na minha experiência, percebo que um dos grandes problemas para o trabalho com o pensamento complexo na Educação está no não entendimento do que vem a ser realmente complexidade por parte de muitos professores e estudiosos. Trocmé-Fabre (2003) ressalta que o grande empecilho para que a complexidade seja bem aceita na prática educativa se deve a tendência de confundi-la com complicação. Tal fato salienta a autora:

¹⁶ Ibid., p. 30.

Resulta em práticas, ainda em voga, que consistem em decompor em elementos simples os componentes de uma estrutura ou de um sistema, e depois isolá-los para analisá-los [...] esta abordagem que ignora a função do contexto, a história das inter-relações e interdependências da estrutura com o seu meio ambiente (e com ela própria!), engaja-se num processo linear, compartimentado e compartimentador, que obscurece consideravelmente os processos de percepção, memorização, atenção e concentração, indispensáveis para estimular o interesse, a motivação, o engajamento na ação e a responsabilização daquele que aprende¹⁷.

Assim, uma pergunta se faz necessária: – *será complexo tudo aquilo que consideramos ser complicado?* Para responder a esta pergunta faço uso de Morin e Le Moigne (2000), que salientam que a complexidade desafia, não dá respostas. É preciso pensar através da complicação, através das contradições. A ideia de complexidade comporta imperfeição, incerteza e o reconhecimento por parte de todos do irreduzível.

A complexidade, portanto, está presente naqueles momentos em que nem sempre é possível superar contradições, vencer obstáculos, antagonismos, ultrapassar os paradoxos porque as inter-relações e conexões estão tecidas juntas. Como bem podemos observar na prática pedagógica, em que desafios são impostos diariamente ao professor e o mesmo necessita “dar conta” de superá-los – havendo nesse momento uma grande lacuna entre a teoria e a prática, pois em muitas situações ele (professor) não aprendeu a lidar/tratar com as contingências da sala de aula porque não as viveu reflexivamente na tessitura das relações pedagógicas (FLORENTINO; FERNANDES, 2011).

O pensamento complexo configura-se numa nova visão de mundo que aceita e procura compreender as mudanças constantes do real e *não pretende negar* a multiplicidade, a aleatoriedade e a incerteza dos fenômenos, *mas, sim*, conviver com elas. Tal fato é frequentemente esquecido nos institutos de formação, principalmente no momento em que são propostas atividades fora de contexto, sem referências à realidade dos alunos, sem objetivo aparente a não ser responder ao professor.

O professor precisa perceber a complexidade não como um conceito teórico, mas como um fenômeno da vida e de sua prática pedagógica. A complexidade surge em decorrência dos avanços do conhecimento e dos desafios impostos por uma sociedade do conhecimento. Sua matriz epistemológica contrapõe-se aos princípios cartesianos da fragmentação do conhecimento, propondo outra forma de pensar e ver a realidade a qual estamos inseridos – e isto implica também a Educação e o próprio campo da formação de professores. Destaco as palavras de Pérez Gómez (2010a, p. 12, tradução nossa):

¹⁷ Ibid., p.134.

A preparação do professorado ante estas exigências requer uma transformação radical dos modos tradicionais de formação. Necessitam-se profissionais experientes em seus respectivos âmbitos do conhecimento e ao mesmo tempo comprometidos e competentes para provocar e acompanhar a aprendizagem relevante dos estudantes. O ensino que não consegue provocar aprendizagem começa a perder sua legitimidade social e profissional.

Abrir-se para a complexidade é uma condição necessária para que o ato de aprender/ensinar seja duradouro, rejeitando a busca incessante do rendimento, do desempenho, da quantificação. E, isso só será possível se mudarmos nossa forma de agir e pensar. Freire e Shor (1986, p. 38) ao falarem sobre os temores e riscos da transformação afirmam que muitas vezes os professores temem o “[...] constrangimento de reaprender sua profissão diante dos estudantes. Os professores querem sentir-se experimentados; por isso, a necessidade de se recriar no trabalho intimida a muitos deles”.

Para a *(re)construção da profissionalidade* do professor uma das possibilidades está na recuperação do equilíbrio entre a intuição e a razão, entre a teoria e a prática, entre sujeito e objeto (FLORENTINO; FERNANDES, 2011).

Diante desse cenário, Nóvoa (1992b) esclarece que *precisamos reconhecer que há muitos dilemas para os quais as respostas do passado já não servem mais e as do presente ainda não existem.*

Pensar a escola remete pensar a formação docente e a *profissionalidade* desse educador que está em constante *(re)construção*. Posto isto, compreender a forma como o educador se vê, como enxerga a sua ação e suas propostas, contribui para a forma como intervém na realidade dos seus alunos (BRANDÃO, 2012).

2 APRESENTANDO...

2.1 A TEMÁTICA

A busca por uma qualidade no ensino – seja o Básico, o Médio, o Técnico ou o Superior – tem intensificado a preocupação por reformas, por novas formas de conceber o currículo, novos modos de entender os processos de ensino-aprendizagem, de pensar a função e a formação dos professores, isto é, *qual o seu verdadeiro compromisso?*

É sabido que não se pode generalizar, mas já dizia Assmann (1998, p. 23): “O panorama educacional brasileiro é desolador [...]”. Por isso, não é possível negar que a questão da qualidade na educação passa impreterivelmente pelo pedagógico, por uma formação – seja inicial ou continuada – que possua elementos epistemológicos mais complexos (AMBROSETTI; ALMEIDA, 2007; ANDRÉ, 2010; COLOM, 2004; CONTRERAS DOMINGO, 2010; GARCÍA, 1999; NEGRINE, 2008; PÉREZ GOMÉZ, 2010abc; SILVA, 2008).

A partir disso, a preparação do professor frente às inúmeras contingências que caracteriza o momento atual de nossa sociedade e de nossa Educação, requer uma transformação na maneira como vem sendo tratada a formação dos professores. Para Pérez Gómez (2010a) é preciso de profissionais que possuam conhecimentos em seus respectivos âmbitos de conhecimento e, ao mesmo tempo, que estejam comprometidos para a mudança, isto é, que provoquem e acompanhem a aprendizagem de seus alunos. Portanto, “o ensino que não consegue provocar a aprendizagem em todos e em cada um dos estudantes corre o risco de perder a sua legitimidade social e profissional” (PÉREZ GOMÉZ, 2010a, p. 12, tradução nossa).

Ao refletir sobre as instituições de formação Pérez Gómez (2010a, p. 12, tradução nossa) salienta que muitas não são exemplos a seguir, tendo em vista que muitas se caracterizam por apresentar em seu seio um currículo fragmentado e irrelevante para a formação docente. Para ele “a prática na maioria das instituições está permeada por um modelo já obsoleto”, mas, que, segundo o autor, resiste, a saber: a aplicação direta da teoria à prática. Esta fragmentação e descontextualização do currículo de formação dos professores, essa dicotomia entre teoria e prática, entre investigação e ação; o divórcio entre a escola e a universidade, entre o conhecimento, as habilidades, as atitudes e os afetos “acabam por

conduzir de uma forma ou de outra, ao fracasso de sua missão acadêmica de formar profissionais competentes”.

Trazendo para o ensino técnico, hoje o que se espera de nossos alunos é que os mesmos tenham a habilidade de unir e vincular o conhecimento, muitas vezes, fragmentado, apreendido de forma abstrata e desconexa, em teorias, atitudes e estratégias de ação unitárias – o que chamamos de competências.

Acredito que o trabalho docente no ensino técnico não pode ser reduzido à mera explicação de conteúdos ou à avaliação de resultados (habilidades e competências) alcançados. A tarefa do professor atualmente é muito mais complexa:

O professor deve acompanhar, estimular e orientar o aprendizado de todos os seus alunos [...] por isso, os professores necessitam de uma formação que inclua o conhecimento do que queremos ensinar e a paixão pelo saber, mas além do amor por ajudar a aprender, o conhecimento de como aprendem os estudantes atualmente, dos múltiplos recursos e formas de ensinar, das formas possíveis de organizar atividades e contextos e de avaliar processos e produtos para ajudar a aprender, assim como o desenvolvimento de saberes, habilidades e atitudes profissionais para estimular e motivar inclusive e, principalmente, aos que por circunstâncias muito diversas não querem, não sabem ou não podem aprender (PÉREZ GOMÉZ, 2010a, p. 13, tradução nossa).

Isto posto, nesta seção procurei mapear abordagens científicas em nível nacional acerca do assunto. Dessa forma, para construir as referências para a análise dos dados foi realizada uma *pesquisa bibliográfica*. Esta pesquisa teve como principal referência de busca, o banco de dados da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). A escolha pela ANPED se deveu ao reconhecimento dessa Instituição no meio acadêmico e científico, tanto em nível nacional quanto internacional.

Posto isto, fui buscar o tema da *formação de professores e complexidade na educação profissional* no universo de pesquisas acadêmicas, com o objetivo de verificar o interesse de pesquisadores pela temática. Para tanto, realizei um mapeamento dos artigos da ANPED, definindo como recorte de estudo as pesquisas apresentadas no período de 2007 a 2009 nos GTs: 04 *Didática*, 08 *Formação de Professores*, 09 *Trabalho e Educação*, 12 *Currículo* e 22 *Educação Ambiental*.

A escolha pelos grupos da ANPED para a análise dos textos ocorreu da seguinte forma: No GT08 *Formação de Professores*, encontraria pesquisas referentes à formação docente nessa modalidade de ensino – profissionalizante – tema com o qual estou trabalhando. Quanto ao GT09 *Trabalho e Educação*, esse se deveu ao fato de que esse grupo

trabalha diretamente a temática do trabalho, o que me pareceu viável na busca por trabalhos que abordassem o tema da educação profissional. Com relação ao GT12 *Currículo*, foram observadas pesquisas que abordavam e problematizavam questões referentes à prática pedagógica e construção da *profissionalidade*. No GT22 *Educação Ambiental*, observei em alguns trabalhos a preocupação com a educação no que tange a perspectiva de um novo paradigma emergente.

Da ANPED foram analisados 01 trabalho do GT04, 08 do GT08, 01 do GT09, 03 do GT12 e 01 do GT22. Busquei um número relativamente pequeno de textos numa tentativa de evitar a *gula livresca*¹⁸, totalizando ao longo dessa pesquisa 14 trabalhos. Após uma seleção (resumos e textos completos) foi realizada uma leitura flutuante e, posteriormente, uma análise dos dados (TABELA 1).

Tabela 1 – Trabalhos apresentados nas reuniões da ANPED (2007-2009).

Ano	Didática	Formação de professor	Trabalho e educação	Currículo	Educação ambiental
2007	-	02	01	02	-
2008	01	02	-	01	-
2009	-	04	-	-	01
Total	01	08	01	03	01

Fonte: FLORENTINO (2012).

Pude observar na análise dos trabalhos de tais bancos de dados a temática: *formação de professores e a crise paradigmática*, bem como aspectos relacionados à docência na *educação profissional* e a constituição da *profissionalidade* do professor.

A partir de uma leitura mais cuidadosa, pude observar que o debate atual a respeito da temática da formação de professores, centra-se na concepção de que esta é construída a partir de um processo reflexivo e crítico sobre a prática. Sob esta perspectiva aparecem os estudos de Ambrosetti e Almeida (2007), Mendes (2008), Negrine (2008) e Silva (2008).

Nóvoa (1992a) salienta que a formação do professor se dá por meio de um processo interativo e que não pode ser construído por acumulação, mas por meio de um processo reflexivo e crítico. Podemos observar a partir da fala de autores como García (1999), Tardif (2008), entre outros, que a capacidade do professor em refletir sua prática é um fator ainda

¹⁸ O termo *Gula livresca* foi comunicado pela professora Marília Morosini na disciplina: *Seminário Metodológico Instrumental Construindo o Estado de Conhecimento de sua Tese/Dissertação*, do programa de Doutorado em Educação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, no período de 2009/2.

levado em conta quando se trata da construção da *profissionalidade* de professor, principalmente em tempos de paradigma emergente (SOUSA SANTOS, 2009).

Ao fazer um levantamento sobre o que vem sendo discutido e debatido no campo da formação, percebo que a constituição da *profissionalidade* do professor vem emergindo como uma temática de grande relevância e que tem como substrato os contextos e processos envolvidos na constituição do ser professor. Nesses termos, o conceito de *profissionalidade* sugere uma nova perspectiva na abordagem da profissão docente, superando as concepções normativas que a analisam a partir de modelos teóricos produzidos externamente ao exercício profissional, para compreendê-la, como construto social (AMBROSETTI; ALMEIDA, 2007).

A esse respeito, Tardif (2008, p. 71, grifos do autor) ao falar sobre os saberes que constituem a atividade docente afirma que são produzidos pela socialização, ou seja, “*através do processo de imersão dos indivíduos nos diversos mundos socializados (famílias, grupos, amigos, escolas, etc.), nos quais eles constroem, em interação com os outros, sua identidade pessoal e social*”.

As principais pesquisas e estudos sobre a formação de professores (GARCÍA, 1999; NÓVOA, 1992ab; SACRISTÁN, 1999; TARDIF, 2008) têm alertado e evidenciado que o professor se constitui professor à medida que consegue em sua formação pessoal e profissional juntar três premissas básicas:

1. *Reflexão da prática* – que pode ser individual, refletindo seu dia-a-dia ou em grupo com colegas em reuniões que discutem práticas pedagógicas;
2. *Participação nas decisões escolares e autonomia no exercício profissional* – a pluralidade de espaços e momentos formativos vivenciados pelo professor vão constituindo a singularidade e a subjetividade, num processo constante de atualização de sua prática e, por fim;
3. *Experiências vividas na prática docente* – as quais darão ao professor embasamento teórico-prático para o enfrentamento das contingências, das incertezas e das *estruturas de poder*¹⁹ dentro e fora da sala de aula.

Chizzotti e Ponce (2008), Dias e Battestin (2009), Mendes (2008), Silva (2008), salientam que a experiência e o contato com situações da sala de aula acabam ajudando o

¹⁹ Aproximo-me de Fernandes (2012, p.3) quando a autora afirma: “a importância do reconhecimento das estruturas de poder no campo científico e acadêmico”, embora sem adentrar, nesse texto, nas contradições e paradoxos desses contextos e das relações de produção do conhecimento em suas *lutas simbólicas*, bem como as resistências de professores e *professores em formação*, permanece como pano de fundo a contribuição de Bourdieu (1980; 1989) sobre as relações e as *estruturas de poder* entre campos científicos, campo econômico e o espaço social.

professor na construção de um saber próprio, único; um modo particular de lidar e ministrar suas aulas (TARDIF, 2008). A prática docente constitui-se num espaço formador por excelência, uma vez que se apresenta relacionada às “situações concretas que não são passíveis de definições acabadas e que exigem improvisação e habilidade pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis” (TARDIF, 2008, p. 49).

Silva (2008) afirma que lidar com situações inusitadas é parte do processo de formação e de construção da *profissionalidade* de professor, possibilitando ao docente desenvolver certas disposições adquiridas na prática que lhe permite enfrentar com maior segurança os desafios da prática docente.

A prática docente tem sido objeto de análises e estudos que buscam sempre a inovação educacional. Tal inovação somada às transformações sociais *vai exigir do professor uma postura de mediador no processo de formação do profissional, estruturando cenários de aprendizagem que sejam significativos e problematizadores da prática profissional*. Tais exigências estão fundamentadas na busca por superar uma visão paradigmática tradicional e conservadora que leva o aluno a escutar, decorar e repetir as informações. É preciso haver espaço para a mudança.

Precisamos aprender que *educação e complexidade* não podem mais serem tratadas de forma separadas (FLORENTINO; FERNANDES, 2011). Precisam ser trabalhadas em conjunto, na tentativa de construir novos horizontes, novos conteúdos, novas práticas educativas. Enfim, uma educação coerente com a nossa complexa realidade, assentada em objetivos plurais, enaltecendo o fortalecimento da ética do ser humano, da mobilização para a transformação e o cuidado com a vida.

Penso que se *devem explorar os pressupostos e as características de uma formação de professores que atenda ao paradigma emergente*. Ao refletir o cotidiano no ensino técnico *percebo que estamos apenas capacitando, treinando o aluno (futuro profissional) para o desempenho de destrezas, habilidades e competências profissionais*, sem permitir-lhe o desenvolvimento e a ascensão de uma capacidade crítica e reflexiva sobre o conteúdo que ora está sendo ensinado (MARTINS, 2007; NEGRINE, 2008).

Assim sendo, investigar o agir educativo dos professores no ensino técnico na perspectiva da *(re)construção* da sua *profissionalidade* implica compreender os professores como atores que, atuando no espaço escolar, constroem ou reconstroem sua atividade, sua vida e sua profissão. De acordo com Tardif e Lessard (2005), os professores são atores

(sociais) que dão sentido/significado aos seus atos e, por isso, dão forma, vivenciam sua ação pedagógica como uma experiência pessoal, construindo conhecimentos e uma cultura própria da profissão.

No que tange a formação do professor e educação profissional Urbanetz (2012) comenta que um dos primeiros estudos realizados por André e Romanowski (2002) sobre o tema aponta que no período de 1990 a 1996, 72% dos trabalhos apresentados que tratavam da formação de professores pesquisavam a formação inicial, 17,8% tratavam da formação continuada e 10,2% da identidade e da profissionalização. Verifica-se uma forte tendência de investigação sobre o tema de formação docente, porém essa preocupação versa sobre a formação para as séries iniciais. *Não há nenhuma menção sobre a formação de professores para a educação profissional*, como pode ser visto nos trabalhos apresentados por Andrade (2007) e Urbanetz (2012), que confirmam *a quase que total inexistência de estudos sobre a formação de professores para a educação profissional*.

Da mesma forma, estudos realizados por Brzezinski e Garrido (2000, p. 94-95), ao fazerem uma análise sobre a produção acadêmica no grupo de trabalho sobre formação de professores da ANPED em 2000, apresentaram as seguintes considerações...

Há pesquisas que focalizam a profissionalização docente como busca de identidade e reconhecimento da profissão de professor; a formação continuada é bastante investigada e passa a ser entendida como complementar à formação inicial e como processo de desenvolvimento global do professor, integrando as dimensões do ser, do saber e do saber fazer. As mudanças de perspectiva teórica e de enfoque das pesquisas foram tão profundas, enquanto concepção de formação e do trabalho docente, que implicaram a mudança de denominação do GT: de licenciatura para formação de professores.

André (2010), ao fazer um balanço das teses e dissertações que discutem o tema formação de professores afirmou que há um crescimento das pesquisas nos últimos anos, tendo como foco o professor, suas crenças, opiniões, representações, saberes e práticas, perfazendo um total de 53% das produções sobre formação de professores. Tais produções revela a autora, buscam dar voz ao professor e conhecer melhor o seu fazer docente. E se interroga: “investigar as opiniões, representações, saberes e práticas do professor, para quê? Para constatar o que eles pensam, dizem, sentem, fazem? Não seria isso muito pouco? Parece importante ir muito além, procurar entender o contexto de produção desses depoimentos e práticas” (ANDRÉ, 2010, p. 176).

A autora considera que há *viéses* no campo da formação de professores ainda pouco explorados pelos pesquisadores²⁰. Não basta ater-se nas representações e saberes e práticas do professor, “deixando de articulá-los aos contextos em que surgiram, às circunstâncias em que foram produzidas e às medidas a serem tomadas para promover a aprendizagem da docência” (ANDRÉ, 2010, p. 176-177).

Ainda sobre o campo da formação, a autora afirma que o que é revelado pelas pesquisas sobre o objeto da formação de professores é um conhecimento inacabado, incompleto, pois, segundo André, devemos estabelecer conexões entre os saberes docentes e as características pessoais dos professores, para podermos entender o que significa um aprendizado ao longo da vida.

Sobre o objeto privilegiado dos pesquisadores – *o professor* – André (2010, p. 177, grifo nosso) faz uma ressalva ao afirmar que: “ao mudarem radicalmente o foco – dos cursos de formação, para o professor – podem vir a reforçar uma visão da mídia, com amplo apoio popular, de que o professor é o principal [talvez o único] responsável pelo sucesso/fracasso da educação”. A autora faz um alerta ao escrever que há outros elementos complexos que podem influir no sucesso ou fracasso do ensino como, por exemplo, “*a atuação dos gestores escolares, as formas de organização do trabalho na escola, o clima institucional, os recursos físicos e materiais disponíveis, a participação dos pais, as políticas educativas*”²¹.

Considero que há temas emergentes e pouco explorados neste universo, como a questão da *formação continuada e complexidade*. Talvez um dos motivos pelo qual poucos trabalhos têm sido apresentados sobre a temática da complexidade esteja no não entendimento do que vem a ser realmente complexidade e como trabalhar num terreno epistêmico, teórico e metodológico tão *movediço*.

Nesse ponto, é interessante retomar um estado da arte realizado por André et al. (1999) sobre as pesquisas e trabalhos publicados versando sobre formação de professores. Ao mapear a produção no período de 1990 a 2000, vários temas foram silenciados sobre formação docente, tais como: *as condições de trabalho, a dimensão política na formação de professores*. No ano de 2007, verificou a partir de um levantamento das dissertações e teses que muitas lacunas permaneciam, tendo em vista que dos 298 estudos analisados, apenas 10, cerca de 3%, focalizaram as condições de trabalho dos professores, 13 (4%) investigaram as políticas de formação (ANDRÉ, 2010).

²⁰ Vale registrar que os dados utilizados pela autora são provenientes de uma metanálise das dissertações e teses defendidas na área da Educação, no ano de 2007. Foi utilizado, ainda, pela autora, para fins de comparação dados de metanálise anterior, compreendendo os anos de 1990 a 2003.

²¹ Ibid., 177.

Com base no exposto acima, questiono: *Por que não trabalhar a formação de professores pela complexidade dessa formação, que é um fenômeno complexo e multifacetado, que possibilita múltiplos olhares, que é polissêmico?*

Em tempos de mudanças, de transição paradigmática, ainda são poucas as pesquisas nesta perspectiva teórica que este texto se inscreve. Isto me permite afirmar a pertinência de investigar e problematizar o tema da formação continuada de professores e complexidade, tendo em vista que uma área – formação de professores – que vem se caracterizando por um alto grau de complexidade acadêmica, requer, conforme André (2010), estudos que contemplem múltiplas e variadas dimensões e que recorram a múltiplos enfoques, abrangendo uma variedade de temas.

Em suma, é aí que a formação de professores entra como uma área complexa de conhecimento e investigação – e aqui sigo a ideia de García (1999) – que se centra no estudo dos processos através dos quais assegurem aos professores ou futuros professores um domínio adequado da ciência, da arte, permitindo com que desenvolvam seus *saberes profissionais com o objetivo de melhorar a qualidade de seu ensinar e da própria educação que os alunos recebem.*

2.2 A TESE...

A crença centra-se no tema da formação continuada de professores²², numa visão complexa da ação docente que auxilie-os a enfrentar as contingências e a imprevisibilidade nas relações pedagógicas – relação entre professor e aluno na sala de aula. Nesse tema volto-me para a análise dos processos de formação (autoformação) que auxiliam (ou não) os professores a responder às demandas, às expectativas, à diversidade e à riqueza de possibilidades dentro e fora da sala de aula. Dirijo-me para o pensamento complexo e as implicações epistemológicas e metodológicas que este pode trazer à vida e à prática pedagógica dos professores. De forma mais direta, esta investigação produziu e debruçou-se sobre um tipo particular de textos, quais sejam: *aqueles através dos quais os próprios professores narram/contam as suas concepções, os seus processos de aprendizagem e as suas experiências vivenciadas e, desse modo, dão sentido/significado aos processos de (re)construção da sua profissionalidade.*

²² Na presente Tese optei por usar o termo “formação continuada de professores”, pois parece ser a mais corrente. Entretanto, ao longo desse estudo quando trago autores para fundamentar a presente Tese, mantive a nomenclatura utilizada por eles em seus textos.

Parto do pressuposto de que o problema que afeta os professores em sua prática no ensino técnico, sobretudo no que se refere ao ato de aprender e ensinar, na sua complexidade, nos desafios impostos diariamente ao professor, onde o mesmo necessita “dar conta” de superá-los (pois em muitas situações ele não aprendeu a lidar com as contingências da sala de aula), *porque não as viveu reflexivamente na tessitura das relações pedagógicas* (FERNANDES, 1999) encontra-se ancorado, possivelmente, na *não* compreensão, por parte de muitos professores e da própria escola, da necessidade de se trabalhar a formação continuada como um processo coletivo de reflexão e autoformação, isto é, de tomada de consciência, por parte da pessoa do professor, que intencionaliza a sua busca por formação, possibilitando o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Essa formação continuada deve ser um processo progressivo que tenha por objetivo fazer com que os professores dialoguem entre si, com os conhecimentos produzidos, reestruturando e retendo cognitivamente o que é significativo, sendo uma construção pessoal, reflexiva e contextual. Dada à complexidade que envolve as relações humanas em sala de aula na atual conjuntura escolar, devemos ter em mente, ao pensar a formação continuada de professores, *um instrumental teórico que possua um corpo conceitual que dê conta da complexidade empírica em que se constitui a prática pedagógica dos professores, com vista a uma intervenção, por assim dizer, mais eficiente.*

Assim, sigo pensando que uma maneira dos professores lidarem com os contextos complexos e imprevisíveis das aulas está na capacidade de analisar sua própria experiência, ou seja, de uma formação continuada de professores – numa visão complexa – que lhes deem subsídios para enfrentar as contingências de sua própria prática e permita-os viver uma nova experiência, uma nova realidade, em todas as dimensões: pessoal, social e institucional.

Hoje, participando ativamente do sistema educacional, verifico a urgência da incorporação de um *novo* paradigma. A questão está em transformar a complexidade em um corpo teórico que possibilite o diálogo com o conhecimento, que permita compreender e perceber o sistema educativo (a própria escola) como mudança, em outros termos, como um processo contínuo de inovação, tal como demanda nossa sociedade, assentada sobre os mesmos processos de mudança e que solicita da escola que tenha a mesma capacidade de formação para a mudança.

Devemos estar abertos para a mudança, mas eu pergunto: *Até que ponto estamos dispostos a lutar por esta transformação, a modificar as estruturas e a ordem convergente imposta pelo paradigma dominante?*

Para mudar, o professor precisa de acompanhamento e de orientação pedagógica. Uma das causas das dificuldades que enfrentamos e que puderam ser observadas ao longo desses quatro anos como professor no ensino técnico, está no fato de que nós, professores, não recebemos a atenção pedagógica necessária, isto é, não há uma abertura para compartilharmos experiências, tampouco para discutirmos com nossos pares uma nova proposta que possibilite mudanças na direção de uma prática educativa mais efetiva. É preciso dar voz aos professores, escutar seus anseios e seus desejos, aprender com eles.

Acredito que a nova visão de mundo, resultante de novos olhares sobre a paisagem emergente em considerável crise de conhecimento, exige novas posturas, mais integradoras e abrangentes, que respeitem a complexidade da realidade contemporânea.

Isso supõe considerar que o pensamento complexo na educação é um operador importante na formação continuada dos professores, enquanto sujeitos de sua própria prática, uma vez que poderá ampliar sua percepção sobre as nuances da natureza humana, possibilitando aos mesmos experienciar, analisar, avaliar e trabalhar as inúmeras possibilidades educativas em diferentes projetos, contextos e situações da vida escolar, permitindo que (*re*)construam – a partir de uma visão mais complexa – sua *profissionalidade* não apenas com o objetivo de melhorar a qualidade de seu ensinar, mas, também, de responsabilidade e, conseqüente, compromisso consigo mesmo, com o outro, com a vida e com a função educativa.

O desafio que se coloca, então, é o de discutirmos abordagens de como trabalhar com o humano, o social e o epistemológico, sobretudo com o pedagógico, no intuito de resgatar a produção de *sentido*²³, por assim dizer, entre *o aprender e o ensinar, entre o pensar e o agir na complexidade*.

A pertinência desta tese está em investigar e problematizar o tema da formação continuada de professores numa visão complexa, tomando como foco o interesse em conhecer mais e melhor os professores e seu trabalho docente, no intuito de descobrir quais caminhos utilizam (se utilizam algum) para (*re*)construir a sua *profissionalidade* e, assim, alcançar um ensino de qualidade sem, contudo, deixar de articular a um importante tripé – *concepção de professor, processos de aprendizagem da docência e práticas de ensino* (ANDRÉ, 2010).

Partindo dos pressupostos acima descritos, busco respostas para o problema central da tese: *Como os professores que atuam no ensino técnico percebem a formação continuada e,*

²³ O termo sentido, neste texto, está fundado na ideia de Marilena Chauí: “O mundo suscita sentidos e palavras, as significações levam a criação de novas expressões linguísticas, a linguagem cria novos sentidos e interpreta o mundo de maneiras novas” (CHAUÍ, 1998, p. 149).

consequentemente, os processos de (re)construção da sua profissionalidade em tempos de paradigma emergente?

Com objetivo de melhor analisar as narrativas dos professores, outras questões orientadoras foram articuladas, a partir da questão central:

- Que lembranças/fatos você traz da escola básica?
- Quais saberes/valores você percebe como fundamentais à sua formação profissional?
- Como chegou a ser professor(a)? A formação acadêmica ajudou em sua compreensão de docência?
- O que é para você um “professor que realmente faz a diferença”?
- De que forma você organiza a sua prática pedagógica?
- Quais são as dificuldades que você encontra ao planejar e preparar as suas aulas?
- Qual a sua percepção frente às diversas exigências e à multiplicidade de situações que marcam o cotidiano da prática docente?
- Você reflete e reavalia a sua prática constantemente? Suas ações, seus erros e acertos?
- Como você vê a sua participação e responsabilidade sobre o currículo e o ensino no processo educativo da escola?
- De que forma você tem investido na sua formação/profissão de professor?
- Como você percebe a escola enquanto espaço de formação continuada?
- De que forma a escola pode colaborar para as transformações necessárias rumo à *(re)construção da sua profissionalidade?*

3 O PARADIGMA EMERGENTE E O DESENVOLVIMENTO EPISTEMOLÓGICO DA COMPLEXIDADE

A vida, diferentemente das palavras cruzadas, compreende espaços sem definição, espaços com falsas definições e, sobretudo, a ausência de um quadro geral fechado [...] o conhecimento é a navegação em um oceano de incertezas, entre os arquipélagos de certezas.

EDGAR MORIN

3.1 O MUNDO COMO UMA “MÁQUINA PERFEITA”: O (RE)NASCIMENTO DA CIÊNCIA MODERNA

Antes do século XVI a visão de mundo predominante era a orgânica. Já no século XIII, Tomás de Aquino combinou o abrangente sistema da natureza de Aristóteles com a teologia e a ética cristã, estabelecendo uma estrutura conceitual que permaneceu firme durante toda a Idade Média. De um modo geral, esta ciência medieval, baseada na fé e na razão, tinha como objetivo compreender o significado das coisas, sem que, para isso, precisasse predizê-las ou controlá-las.

No decorrer dos séculos XVI e XVII, pode ser observada uma mudança na maneira como as pessoas viam e pensavam o mundo. A visão de mundo medieval, orgânico, vivo e espiritual, baseado na filosofia aristotélica e na teologia cristã não estava mais dando conta das inevitáveis transformações que ocorriam neste período. Esta nova visão de mundo e da própria vida protagonizada por pensadores como Copérnico, Galileu, Descartes e, posteriormente, Newton tinha como objetivo lutar contra os dogmas e o autoritarismo vindo do paradigma aristotélico (SOUSA SANTOS, 2009). “Tratava-se, sobretudo, de opor a ordem da Natureza ou da Razão à ordem da Monarquia e da Igreja” (JAPIASSU, 1983, p. 36).

Com a dissolução do Cosmo dissolveu-se, também, a ideia de um mundo de estrutura finita, hierarquicamente ordenado e diferenciado do ponto de vista ontológico²⁴. Nasce uma ideia de Universo aberto, indefinido e, mesmo, infinito; Universo, este, unificado e governado por leis universais que, de alguma maneira, contrariava a concepção tradicional da Igreja medieval que distinguia e colocava em oposição os dois mundos, quais sejam, o céu e a

²⁴ A Revolução Científica teve início com Copérnico; Copérnico apresentou sua concepção heliocêntrica em 1543. Após suas descobertas a terra deixa de ser o centro do universo, tornando-se mais um entre tantos planetas que formavam o Universo. Quanto ao homem, foi tirado seu orgulhoso *status* de figura central da criação de Deus. Após as leis de Kepler sobre as órbitas dos planetas e com Galileu ao fazer oposição à concepção geocêntrica de Ptolomeu e da Bíblia. Por fim, Newton na grande síntese da ordem cósmica e Descartes com sua consciência filosófica (SOUSA SANTOS, 2009).

terra²⁵. Tais Transformações ocorreram graças às descobertas em Física, Astronomia e Matemática que ficaram conhecidas pelo nome de *Revolução Científica* e associadas a pensadores como Copérnico, Bacon, Galileu, Descartes e Newton (PEREIRA; GIOIA, 1994).

No fim da Idade Média, o homem começa a ocupar-se do mundo sem a preocupação de ter que se referir a Deus. Nessa nova visão de mundo, as atenções se voltam para o ser humano; a relação Deus-homem, tão enfatizada pelo teocentrismo medieval acabou sendo substituída pela relação entre homem e natureza. No século XVI, expandem-se os horizontes geográficos do mundo. A atmosfera intelectual da sociedade no Renascimento e no Humanismo encontra-se em efervescência. De acordo com Pereira e Gioia (1994), os acontecimentos vividos no Renascimento contribuíram para o rompimento das ideias do mundo medieval, à medida que a confiança nos velhos caminhos para a produção de conhecimento também se romperam. A fé já não era mais suficiente para se chegar à verdade absoluta e as tradições antigas são contestadas, pairando um sentimento de ceticismo. Em outras palavras, não mais se podia recorrer a Deus como garantia de verdade indubitável.

No que tange ao conhecimento, tem-se uma valorização da capacidade do homem de conhecer e transformar a realidade. Durante esta fase de transição, do medieval ao moderno, o mundo encontrava-se fragmentado, sem um centro de referência, restando ao pensamento ocidental agarrar-se na razão como última instância; para muitos filósofos a razão seria a única forma de reordenar o mundo. A formulação de uma nova visão de Universo exigia o repensar de toda a produção de conhecimento que era feita até então. Tais formulações fizeram parte das preocupações de diversos pensadores que se destacaram nesse período de transição. Pensadores, estes, que ao firmarem um novo conhecimento, abriram um novo horizonte no mundo da ciência, a *ciência moderna*, que buscava leis, mais especificamente, leis naturais que permitissem a compreensão do Universo. Tal compreensão se caracterizou pela expressão simbólica-matemática (PEREIRA; GIOIA, 1994; ZILLES, 1995).

Nesse sentido, tudo o que já era conhecido ou que pudesse vir a ser conhecido, deveria estar embasado em fundamentos últimos, os quais repousariam a certeza e a garantia de um conhecimento seguro e infalível. Assim, o projeto epistemológico da modernidade instaurado a partir do século XVI, por importantes pensadores como Galileu, Bacon, Descartes, Newton, entre outros, foi marcado pela confiança na existência de uma verdade segura, absoluta e

²⁵ O ponto central da derrubada do edifício conceitual de Aristóteles iniciado por Galileu e consolidado por Newton consistiu na unificação do céu e da terra; em outros termos, “as leis que governavam os fenômenos terrestres governavam também os fenômenos celestes. Aristóteles com a ideia de quinta essência considerava o ‘céu’ como uma substância perfeita e imutável, isto é, só na terra poderia haver mudanças químicas e físicas como: água, ar e fogo” (LIMA, 2006, p. 156).

inabalável, em que poderiam ser assentadas as bases do conhecimento verdadeiro. Com isso, a Filosofia e as ciências, de modo geral, colocaram como tema central a questão do método. Para muitos filósofos e pensadores era preciso a criação de um método que superasse as incertezas e que levasse à verdade toda e qualquer ciência.

Nessa busca por uma nova metodologia, duas propostas puderam ser verificadas, são elas: o *empirismo* de Bacon e o *racionalismo* de Descartes. No empirismo a verdade tem por norma e origem unicamente a experiência do mundo dos fatos, sendo um método *aposteriorístico*. Já no racionalismo, a verdade tem por única norma e origem a razão, não havendo a necessidade de recorrer à experiência do mundo dos fatos; este método ficou conhecido como *apriorístico*. Tanto Bacon quanto Descartes dedicaram parte de suas obras a discutir o caminho que lhes conduziria ao verdadeiro conhecimento (BOMBASSARO, 1997; ZILLES, 1995).

O uso da razão, de dados sensíveis e da experiência, em oposição à fé cristã, foram traços que marcaram o pensamento filosófico do período moderno. Vasconcellos (2005) salienta que o projeto da modernidade foi ambicioso, tendo em vista que esta ciência universal buscou estender esse novo padrão de racionalidade a todos os domínios – do universo físico ao mundo social, político e moral. Ao contrário do ideal proposto pela antiguidade, a ciência moderna pretendia oferecer meios para que o homem pudesse superar obstáculos a fim de tornar-se conhecedor e possuidor da natureza, exercendo, por assim dizer, o controle sobre ela²⁶.

Em suma, o uso da Matemática por Galileu e Newton como instrumento privilegiado de análise e fundamento da lógica investigativa da ciência moderna, trouxe duas consequências principais, a saber: a) a ideia de que conhecimento significa quantificar e que, por isso o que não é quantificável é cientificamente irrelevante; b) o método científico assentou na redução da complexidade na medida em que entende que “conhecer *significa dividir e classificar para depois poder determinar relações sistemáticas entre o que se separou*” (SOUSA SANTOS, 2009, p. 15). Por outras palavras, “é um conhecimento causal que aspira à formulação de leis, à luz de regularidades observadas, com vista a prever o comportamento futuro dos fenômenos²⁷”. É por meio do isolamento das condições iniciais

²⁶ Para Sousa Santos mesmo que com alguns prenúncios no século XVIII, é só no século XX que este modelo de racionalidade se estende às Ciências Sociais emergentes. “Nesse momento pode então falar-se de um modelo global de racionalidade científica, como substrato um modelo totalitário na medida em que nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que se não pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas” (SOUSA SANTOS, 2009, p. 21).

²⁷ Ibid., p. 16.

relevantes e acreditando no pressuposto de que o resultado se produzirá independente do lugar e do tempo em que se realizarem as condições iniciais.

Portanto, a ciência moderna vai se desenvolver por meio de um entendimento determinista e mecanicista do mundo físico e que depois foi estendido ao mundo social, com o positivismo de Comte. Para Sousa Santos (2009) este modelo de ciência ainda dominante em nossos dias é digno de inúmeras críticas.

3.2 CRISES E RUPTURAS DO PARADIGMA DOMINANTE E O CONFRONTO COM A INCERTEZA E A IMPREVISIBILIDADE

A ordem, palavra-chave da ciência moderna triunfou soberanamente estendendo seu domínio entre os séculos XVI e XIX. Com Galileu, Descartes e Newton, ficou estabelecido que o Universo e suas estrelas obedeceriam a uma estrita lei mecânica. Uma lei em que “o peso dos corpos, o movimento das marés, a rotação da lua em volta da terra, a rotação da terra em volta do sol [enfim] todos os fenômenos terrestres e celestes obedecem [...]” (MORIN, 2003, p. 51). Nesse Universo não há espaço para a desordem, a degradação; pelo contrário, tudo se mantém na mais perfeita ordem. Ordem, esta, que é soberana, absoluta e imutável às leis da natureza.

A ambição do paradigma moderno da ciência sempre foi a de controlar, na medida do possível, a natureza e seus fenômenos. Desde Newton a preocupação da mecânica estava centrada em dizer como o Universo evolui ao longo do tempo, para isso a mecânica newtoniana pretendia descrever a evolução temporal dos sistemas físicos.

Entretanto, a partir do século XX, o mundo não podia mais ser visto como uma máquina perfeita regida por leis e cálculos; o pensamento simplificador, da ordem, da simetria, da regularidade, da adequação, começa a entrar em crise. Não se poderia mais ver os fenômenos no mundo de uma maneira linear.

Sousa Santos (2009) aponta para uma crise considerada *irreversível do paradigma moderno da racionalidade*; para ele estamos vivendo um tempo de revolução científica e que os sinais que a crise e a revolução trazem servem apenas para especular o que poderá vir com o paradigma emergente.

Não obstante, o autor identifica *as razões para essa crise*, distinguindo entre *teóricas e sociais*. No que diz respeito às condições teóricas da crise Sousa Santos (2009) afirma que são quatro as condições. Em primeiro lugar, o autor identifica os avanços inevitáveis do

conhecimento científico e a crescente complexidade advinda da ciência e demais áreas como a origem da fragilidade de seus pilares fundadores. Começaram as buscas por respostas para a compreensão de muitas questões que estavam sendo formuladas.

Sousa Santos (2009) reconhece o pensamento de Einstein²⁸ como o primeiro *rombo* no paradigma da modernidade. O pensamento de Einstein suprime do universo das verdades científicas o espaço e o tempo absolutos de Newton ao considerar o caráter local das medições e do rigor científico de seus resultados, isto é, das leis formuladas a partir da leitura e da explicação dos resultados das medições (OLIVEIRA, 2006). Nas primeiras décadas do século XX, a física moderna ficou marcada pelas descobertas de Einstein, em especial, por sua *Teoria Geral da Relatividade* que acarretou mudanças importantes nos conceitos de tempo e espaço. Outra conquista importante da Física foi a descoberta dos átomos; os físicos acabaram descobrindo fenômenos relacionados aos átomos, os quais eram inexplicáveis à luz da Física clássica.

Seguindo essa mesma esteira surge a *Mecânica Quântica* e o segundo *rombo* teórico que se põe ao pensamento científico. De acordo com Sousa Santos (2009, p. 43-44, grifo nosso):

Heisenberg e Bohr demonstram que não é possível observar ou medir um objeto sem interferir nele, sem o alterar, e a tal ponto que o objeto que sai de um processo de medição não é o mesmo que lá entrou [*tal fato acarreta*] a ideia de que não conhecemos do real senão o que nele introduzimos [...] bem expressa no princípio da incerteza de Heisenberg: não se podem reduzir simultaneamente os erros de medição da velocidade e da posição das partículas; o que for feito para reduzir o erro de uma das medições aumenta o erro da outra.

Descobertas em Física como: a *Teoria do Campo Eletromagnético* de Maxwell, a elaboração da física dos *Quanta* de Plank, a *Teoria da Relatividade* de Einstein e, a *Teoria Atômica* de Bohr, mostravam que as leis que, até meados do século XIX, serviam para interpretar os fenômenos macroscópicos, descritos pela mecânica newtoniana, não poderiam ser aplicadas às dimensões microscópicas que estavam se manifestando no interior da estrutura *complexa* do átomo e nos fenômenos interligados a ele.

²⁸ Em dois artigos publicados em 1905, Albert Einstein introduziu duas tendências revolucionárias no pensamento científico. A primeira foi a teoria especial da relatividade; a segunda, um novo modelo o qual considerava a radiação eletromagnética, que se tornaria característico da teoria quântica, a teoria dos fenômenos atômicos. Dez anos mais tarde, Einstein propôs a sua teoria geral da relatividade, ampliando a estrutura da teoria especial, passando a incluir também a gravidade em seus estudos (CAPRA, 1982).

De acordo com Oliveira (2006, p. 20), é possível observar uma interferência estrutural do sujeito sobre o objeto observado e “as consequências dessa constatação são importantes para o debate em torno dos processos de produção do conhecimento”. Neste contexto, três ideias emergem do princípio de Heisenberg, são elas: a) o rigor do conhecimento é estruturalmente limitado, os resultados a que se pode chegar serão sempre aproximados, levando à conclusão de que as leis da física são tão somente probabilísticas; b) tendo em vista que a totalidade do real não se reduz à soma das partes em que ela foi dividida para ser observada e medida, tem-se que a hipótese do determinismo acaba sendo inviabilizada; e, c) compreende-se que a distinção sujeito/objeto é muito mais complexa do que parecia num primeiro momento. Assim, “as consequências desses questionamentos são muitas para a educação, na medida em que permitem recolocar em debate os modos de pesquisar a escola e produzir conhecimentos sobre as práticas e saberes que lhe são específicos” (OLIVEIRA, 2006, p. 21).

Essa dificuldade em lidar com fenômenos (complexos) advindos de experiências atômicas e subatômicas levou os cientistas a refletirem sobre a natureza e sobre o Universo. A substituição da ideia de lei universalmente válida pela ideia da probabilidade de que o campo pesquisado seja do modo como parece admite idealizar práticas para além daquilo que os modelos fechados podem explicar. Os conceitos, a linguagem e toda a forma de pensar eram inadequados para descrever os fenômenos que ocorriam naquele momento. Dessa forma, no interior do pensamento científico estava se tornando evidente a necessidade e, porque não dizer, a coexistência de modelos teóricos diferentes para cada fenômeno que fosse estudado (CRESPI; FORNARI, 2000).

A ideia de que a realidade é mais do que a soma das partes em que foi ou é dividida para fins analíticos implica considerar não somente os elementos compreensíveis e organizáveis para se pensar o real, como também as relações e as interações entre eles. Em outros termos, “existem interações entre as diferentes dimensões do real que não são redutíveis às suas partes. *Fragmentar o real e tentar entendê-lo mediante a compreensão de suas partes é [...] procedimento impróprio para captar a complexidade da realidade social e, portanto, escolar*” (OLIVEIRA, 2006, p. 21, grifo nosso).

Da mesma forma, Sousa Santos (2009) expõe a impossibilidade da cisão entre sujeito e objeto, colocando em questão a própria ideia do observador neutro da realidade o colocando dentro daquilo que pesquisa, ficando assim impossível tecer conhecimentos neutros.

O terceiro *rombo* dito por Sousa Santos (2009, p. 45) relaciona-se com o veículo formal de expressão das medições, relacionando-se com a questão do rigor da Matemática. Segundo o autor, a ideia de que o teorema da incompletude e os teoremas sobre a impossibilidade mostram que mesmo seguindo fielmente as regras da lógica dentro da Matemática, “é possível formular proposições indecidíveis, que não se podem demonstrar nem refutar, sendo que uma dessas proposições é precisamente a que postula o caráter não contraditório do sistema”.

O quarto *rombo* é constituído pelos avanços científicos recentes, sendo considerado o mais importante deles, uma vez que os diferentes avanços vêm solapando das mais diversas formas e nos mais variados campos a credibilidade e a legitimidade do cientificismo moderno (SOUSA SANTOS, 2009).

Oliveira (2006) salienta que os trabalhos de Prigogine também foram relevantes para esse *rombo* no conhecimento científico moderno; em seu trabalho os sistemas abertos funcionam nas margens da estabilidade, a evolução se explica por flutuações de energia, que em momentos nunca inteiramente imprevisíveis desencadeiam reações através de mecanismos não-lineares, que transformam irreversivelmente o sistema anterior por meio de uma lógica de auto-organização. Com isso, essa irreversibilidade indica que os sistemas abertos são na verdade produtos de sua história.

Posto isto, a importância do trabalho de Prigogine na visão de Sousa Santos está no fato de não ser um fenômeno isolado; mas faz parte de um movimento que atravessa várias ciências da natureza e até as ciências que ele identifica como sendo de *vocação transdisciplinar*, que vem estimulando reflexões epistemológicas e apresenta também duas facetas sociológicas importantes. Nas palavras de Oliveira (2006, p. 23):

Impossível não chamar a atenção para a identificação, na própria reflexão científica, dessa ideia, que vem sendo crescentemente incorporada ao ideário pedagógico contemporâneo. Aprendemos [...] que isso não é um acaso, mas se relaciona a essa série de avanços e reflexões científicas que vêm se desenvolvendo na contemporaneidade.

Quanto às condições sociológicas da crise, a primeira diz respeito ao fato de que as reflexões epistemológicas surgem dos próprios cientistas que teriam adquirido competência e interesse filosófico, tornando-se o que Sousa Santos (2009) denominou de *cientistas-filósofos*. Para o autor isso acabou superando a aversão positivista que muitos cientistas tinham da reflexão filosófica que marcou o final do século XIX. Não obstante, o final do século XX expressa a vontade de...

Complementarmos o conhecimento das coisas com o conhecimento do conhecimento das coisas, isto é, com o conhecimento de nós próprios. A segunda faceta dessa reflexão é que ela abrange questões que antes eram deixadas aos sociólogos. A análise das condições sociais, dos contextos culturais, dos modelos organizacionais da investigação científica, antes acantonado campo separado e estanque da sociologia da ciência, passou a ocupar papel de relevo na reflexão epistemológica (SOUSA SANTOS, 2009, p. 50-51).

No que tange ao conteúdo da reflexão epistemológica, Sousa Santos (2009) destaca alguns temas, como o *questionamento do conceito de lei e do de causalidade* que lhe está associado. O questionamento se funda na impossibilidade de separar de modo perfeito as condições iniciais que dão origem aos fenômenos. Daí, todo conhecimento é imperfeito, e as leis passam a ser reconhecidas como probabilísticas e provisórias. Parte do pressuposto de que a simplicidade deriva de uma simplificação arbitrária da realidade. O segundo grande tema da reflexão epistemológica diz respeito ao *conteúdo do conhecimento científico*. Este é um conhecimento mínimo que fecha as portas a muitos outros saberes sobre o mundo, sendo “um conhecimento desencantado e triste que transforma a natureza num autômato, ou, como Prigogine, num interlocutor terrivelmente estúpido” (SOUSA SANTOS, 2009, p. 53). Para o autor o aviltamento da natureza avilta o próprio cientista, ao reduzir o diálogo experimental ao exercício de uma prepotência sobre a natureza. Em seus argumentos Sousa Santos (2009, p. 54) traz à tona a ideia de que o rigor científico...

[...] fundado no rigor matemático, é um rigor que quantifica e que, ao quantificar, desqualifica, um rigor que, ao objetivar os fenômenos, os objetualiza e os degrada, que, ao caracterizar os fenômenos, os caricaturiza. É, em suma e finalmente, uma forma de rigor que, ao afirmar a personalidade do cientista, destrói a personalidade da natureza. Nestes termos, o conhecimento ganha em rigor o que perde em riqueza e a retumbância dos êxitos da intervenção tecnológica esconde os limites da nossa compreensão do mundo e reprime a pergunta pelo valor humano do afã científico assim concebido.

Nesta perspectiva, quando remetemos esse discurso às ciências sociais teremos que esse modo de tecer conhecimento desqualifica, caricaturiza e destrói a prática social investigada. Somado a isso, a crescente fragmentação dos conhecimentos e das ciências derivada do desenvolvimento de suas especialidades, traz em seu seio “um paradoxo, na medida em que evidencia a irreducibilidade das totalidades às suas partes e, portanto o caráter precário dos conhecimentos obtidos através da observação destas últimas” (OLIVEIRA, 2006, p. 26). Ainda para Oliveira, as fronteiras do conhecimento que antes eram bem delimitadas

estão se tornando cada vez menos definidas e vão dando lugar à ideia de que os objetos se entrecruzam em teias complexas que tornam as relações entre os objetos mais importantes do que o próprio objeto em si.

Com base no que foi dito, procurei mostrar as transformações ocorridas no mundo e no conhecimento científico, em parte, graças às profundas descobertas em física, o que vem proporcionando uma virada paradigmática rumo a um *paradigma emergente* caracterizado pelo aumento de complexidade.

As *rupturas epistemológicas* dessa verdadeira *revolução* na ciência influenciaram diferentes áreas do conhecimento – Física, Biologia, Psicologia, Sociologia –, sobretudo a Ciência da Educação. Tais áreas, cada uma à sua maneira, têm tratado a questão da complexidade de forma diferente, mas todas convergem no sentido de corroborar o surgimento de um novo arcabouço conceitual com vista a dar conta de um mundo e de uma educação que se têm mostrado cada vez mais *complexo e dinâmico*.

Esse *paradigma emergente*, como descreve Sousa Santos (2009) – entendido do ponto de vista epistemológico como aumento de complexidade – está marcado pela perda das certezas, pelo indeterminismo e pela contingência. Esse novo pensamento é também defendido por Morin, na qual propõe a denominação de paradigma da complexidade ou pensamento complexo²⁹ que, segundo tal, *emerge por entre as fissuras do pensamento simplificador ainda dominante* (MORIN, 1997, 2003, 2005a; MORIN; LE MOIGNE, 2000).

3.3 O PARADIGMA EMERGENTE

A Ciência viveu seu momento de expansão e descobertas, passando de uma noção de mundo espiritual para uma noção de mundo como uma *máquina perfeita*. Descartes (1997) acreditava na possibilidade de conhecer e de chegar a verdades absolutas a partir do uso da razão. Na busca de um *modelo matemático universal* ele argumentava pela progressão de termos superiores através da informação dos anteriores, como se tudo pudesse, de alguma forma, ser derivado de causas primeiras, isto é, produzir efeitos pondo em ação causas adequadas.

Para Descartes (1997), o Universo era como uma máquina. A natureza funcionava de acordo com leis mecânicas e tudo no mundo material podia ser explicado em função da

²⁹ Em diferentes momentos da tese utilizei a *denominação pensamento complexo* de maneira muito próxima epistemologicamente ao de *paradigma*, uma vez que o *ponto de convergência* entre os autores que contribuem para o estudo do *novo paradigma* é a visão de totalidade e o desafio de buscar a superação da reprodução para a produção do conhecimento – o que conota valor paradigmático ao conceito de complexidade.

organização e através da análise de suas partes. Com efeito, este modo de pensar mecânico da natureza tornou-se o paradigma dominante da ciência no período que se sucedeu a Descartes, passando a orientar a observação científica e a formulação de todas as teorias dos fenômenos naturais.

Não obstante, observou-se uma ruptura entre a reflexividade da Filosofia, isto é, a possibilidade de o ser humano pensar e refletir, e a objetividade do saber científico. O abandono da noção de humano, o fazer humano nas ciências humanas, ou seja, o homem acabou por *desaparecer*. A vida como um todo deixou de ser objeto de reflexão (FLORENTINO, 2006).

O que se configurou a partir daí foi uma visão de mundo que se sustentava em premissas como: a ordem das coisas, a legislação universal, a matemática, o determinismo. No paradigma dominante a natureza tem uma ordem dada e sua estrutura para ser decifrada tem que ser fragmentada, disjuntada em pedaços, cada vez mais simples, para que possam ser medidos em toda a sua espessura, por menor que seja. De acordo com Moles (1971, p. 21, grifo do autor):

[...] o estudioso se isolou sistematicamente no estudo do fenômeno *simples*, artificialmente destacado da complexidade do real, e único suscetível de ser julgado pelo método cartesiano em sua pureza. Existe aí um amor à simplicidade, uma virtude do simples que reflete o temperamento do pesquisador: boa parte das experiências da física ou da química tem por fim abstrair do mundo real um ‘belo’ fenômeno bem simples, bem puro, que será estudado à vontade.

Entretanto, quanto mais estudamos os principais problemas de nossa sociedade, mais somos levados a crer que eles não podem ser entendidos de forma isolada. Isto significa dizer que são questões complexas e estão interligadas e interdependentes.

Como essa *revolução* que se evidencia está ocorrendo em uma sociedade ela própria já revolucionada pela ciência, o paradigma emergente não pode ser apenas um paradigma científico, “*o paradigma de um conhecimento prudente*”, mas, sobretudo, um paradigma social, “*o paradigma de uma vida decente*” (SOUSA SANTOS, 2009, p. 60, grifo nosso).

Neste contexto, creio ser importante apresentar as *quatro teses* que na visão de Sousa Santos (2009) anunciam as principais características deste paradigma emergente.

A primeira tese apresentada por Sousa Santos é a de que *todo o conhecimento científico-natural é científico-social*; o autor entende que a distinção dicotômica entre ciências naturais e ciências sociais deixou de ter sentido e utilidade, e a sua superação tende a tornar o

conhecimento do paradigma emergente *não-dualista*, fundado na superação das distinções entre sujeito/objeto, mente/matéria, coletivo/individual, animal/pessoa. Com este novo conceito de ciência emergente os conhecimentos caminham à medida que o seu objeto se amplia, construindo novas e variadas interfaces.

Para Sousa Santos (2009) cada vez mais as ciências naturais vem se apropriando dos conceitos e dos modelos explicativos das ciências sociais, o que permite supor que a superação da dicotomia se daria sob a égide das ciências sociais. Contudo, isso não é o suficiente para caracterizar o paradigma emergente, segundo Sousa Santos. Para o autor:

À medida que as ciências naturais se aproximam das ciências sociais, estas se aproximam das humanidades. O sujeito, que a ciência moderna lançara na diáspora do conhecimento irracional, regressa investido da tarefa de fazer erguer sobre si uma nova ordem científica (SOUSA SANTOS, 2009, p. 69).

Dessa forma, entende que a recuperação do papel do sujeito na produção do conhecimento requer a superação da dicotomia e, também, que o novo paradigma que dela emergirá revalorize os estudos humanísticos. Para tanto, é necessário que as próprias humanidades sejam profundamente transformadas (SOUSA SANTOS, 2009).

Para Sousa Santos (2009, p. 70-71) o que “há nelas de futuro é o terem resistido à separação sujeito/objeto e o terem preferido a compreensão do mundo à manipulação do mundo”. Entretanto, o autor deixa claro que essa concepção humanística das ciências sociais para dar certo precisa colocar além da pessoa no centro do conhecimento, a natureza no centro da pessoa.

Assim sendo, a ciência pós-moderna na visão de Sousa Santos (2009) é um ciência analógica, na qual as analogias entre o mundo, o jogo, o texto, etc., permitirão desvelar diferentes arestas de nossa sociedade. Vale aqui registrar uma passagem de seu livro em que diz que:

Jogo, palco, texto ou biografia, o mundo é comunicação e por isso a lógica existencial da ciência pós-moderna é promover a *situação comunicativa* tal como Habermas a concebe. Nessa situação confluem sentidos e constelações de sentidos vindos, tal qual rios, das nascentes das nossas práticas locais e arrastando consigo as areais dos nossos percursos moleculares, individuais, comunitários, sociais e planetários. Não se trata de um amálgama de sentido, mas antes de interações e intertextualidades organizadas em torno de projetos locais de conhecimento indiviso. Daqui decorre a segunda característica do conhecimento científico pós-moderno (SOUSA SANTOS, 2009, p. 72-73).

Neste contexto, a segunda tese é a de que *todo conhecimento é local e total*; neste processo de crescente especialização ocorre que os objetos sobre os quais incidem o conhecimento produzido vêm sendo restringido. Por outras palavras, Sousa Santos afirma que o aumento do rigor do conhecimento caminha paralelamente à crescente arbitrariedade e à necessidade de controle sobre as fronteiras entre os diferentes conhecimentos.

A excessiva disciplinarização do conhecimento torna o cientista um *ignorante* especializado, ocasionando efeitos negativos. O autor vê a necessidade de reintegrar os conhecimentos no sentido de superar os efeitos da hiperespecialização no campo das ciências aplicadas, cujos impactos na vida do homem e da sociedade vêm impondo mudanças significativas de direção. Dessa forma, no paradigma emergente o conhecimento constitui-se não mais em torno de disciplinas, porém em torno de temas, isto é, uma fragmentação temática (SOUSA SANTOS, 2009).

Oliveira (2006) sobre este aspecto ressalta que esse pensamento de Sousa Santos, a respeito da necessidade epistemológica e política de instauração de um novo paradigma, traz contribuições significativas para a educação e a reflexão em torno da mesma. Nas suas palavras:

O autor aponta o fato de os objetos terem fronteiras cada vez menos definidas, entrecruzando-se em teias complexas uns com os outros. Agora, ao referir esse alastramento das raízes em busca de interfaces, ele permite entrever que a raiz à qual se refere é a rizomática que, em vez de se aprofundar numa só direção, se espalha nos levando à metáfora deleuziana, muito utilizada no contexto dos debates sobre transdisciplinaridade e transversalidade no campo da educação. Por outro lado, a metáfora das teias se associa à das redes, que tem sido usada no campo da educação para fazer referência aos processos de criação de conhecimento, entendendo-os como produtores de redes de conhecimentos, o que pressupõe um enredamento entre as diferentes dimensões do conhecer, a indissociabilidade entre os diferentes conhecimentos, bem como a horizontalidade das relações entre elas (OLIVEIRA, 2006, p. 30).

Por fim, o último aspecto referente a esta segunda tese gira em torno da pesquisa e a apresentação de seus resultados nas ciências sociais e educação. Com isso, Sousa Santos assume o caráter relativamente imetódico desse tipo de conhecimento que se constitui a partir de uma pluralidade metodológica que, reconhece ele, só é possível mediante uma transgressão metodológica. A este respeito considera:

A transgressão metodológica repercute-se nos estilos e gêneros literários que residem à escrita científica. A ciência pós-moderna não segue um estilo unidimensional, facilmente identificável: o seu estilo é uma configuração de estilos construída segundo o critério e a imaginação pessoal do cientista. A tolerância discursiva é o outro lado da pluralidade metodológica (SOUSA SANTOS, 2009, p. 78-79).

Desse posicionamento temos a ideia de que caminhamos no sentido da maior personalização do trabalho científico, surge disso a terceira tese – característica do conhecimento – *todo conhecimento é autoconhecimento*. A ciência moderna e a ideia de conhecimento objetivo, factual e rigoroso acabaram expulsando de si o homem enquanto sujeito empírico e, a partir disso, criaram a distinção sujeito/objeto. Para Sousa Santos (2009) o problema reside na necessidade de articulação metodológica entre a distinção epistemológica e a distância empírica entre sujeito/objeto, tendo em vista que os objetos de estudo eram, assim como os pesquisadores, homens e mulheres (estudos na sociologia e na antropologia).

De certo modo, esta fronteira foi se fragilizando, primeiro na Antropologia, depois no campo das ciências físico-naturais; a Mecânica Quântica foi a primeira a trazer o sujeito de volta ao demonstrar que o ato de conhecimento e o produto eram inseparáveis (SOUSA SANTOS, 2009). Os avanços da microfísica, da astrofísica e da biologia restituíram à natureza propriedades que lhe foram expropriadas pela ciência moderna, ainda mais quando se verificou que...

o desenvolvimento tecnológico desordenado nos tinha separado da natureza em vez de nos unir a ela e que a exploração da natureza tinha sido o veículo da exploração do homem. O desconforto que a distinção sujeito/objeto sempre tinha provocado nas ciências sociais propagava-se assim às ciências naturais. O sujeito regressava na veste do objeto (SOUSA SANTOS, 2009, p. 82).

Posto isto, é possível afirmar que o objeto é a continuação do sujeito por outros meios, o que leva à demonstração da *terceira tese* em que todo conhecimento é autoconhecimento. Temos com isso que os pressupostos metafísicos e os sistemas de crenças e valores não vêm antes nem depois da explicação científica; são partes integrantes dela (SOUSA SANTOS, 2009).

Para encerrar esta tese, Sousa Santos (2009) defende que nossas trajetórias de vida, nossos valores e nossas crenças são a prova íntima do nosso conhecimento, permitindo afirmar que os sentidos atribuídos ao conhecimento vinculam-se à nossa

história. Desse modo, “o caráter autobiográfico e autorreferenciável da ciência é plenamente assumido. A ciência moderna legou-nos um conhecimento funcional do mundo que alargou extraordinariamente as nossas perspectivas de sobrevivência” (SOUSA SANTOS, 2009, p. 85).

No paradigma emergente o autorreferenciável é totalmente aceitável. Este paradigma surge, em suma, da necessidade de outro olhar, de outra forma de conhecimento além do funcional como dito por Sousa Santos; um conhecimento compreensivo que nos una ao que estamos estudando. Ou seja, é preciso adquirir uma prudência diante de um mundo que apesar de domado e controlado, nos mostra cada vez mais a precariedade do sentido de nossas vidas, mesmo quando a sobrevivência de nossa espécie parece assegurada (SOUSA SANTOS, 2009). No paradigma emergente importa mais *a satisfação pessoal por partilhar do que controlar ou fazer funcionar*. Sendo assim, *ressubjetivado, o conhecimento científico ensina a viver e traduz-se num saber prático*.

Daí que surge a quarta tese, *todo conhecimento visa constituir-se em senso comum*. Nessa tese Sousa Santos (2009, p. 88) defende a ideia de que a “ciência moderna produz conhecimentos e desconhecimentos. Se, faz do cientista um ignorante especializado, faz do cidadão comum um ignorante generalizado”.

A ciência moderna considerava o senso comum como “superficial, ilusório e falso” (SOUSA SANTOS, 2009, p. 88) e, por isso, o repugnava. A ciência pós-moderna, por sua vez, resgata o valor presente no senso comum, por ser este “o conhecimento vulgar e prático com que no cotidiano orientamos as nossas ações e damos sentido à nossa vida”.

Dessa forma, o autor reabilita o senso comum da condição de falso e ilusório como salientado pela ciência moderna. Entretanto, sabendo que o senso comum é uma forma de conhecimento que tende ao conservadorismo e a mistificação, Sousa Santos *acredita numa dimensão libertadora que pode ser ampliada por meio do diálogo com o conhecimento científico*. Oliveira (2006, p. 34) vê um potencial na “ideia do diálogo e da interpenetração entre as diferentes formas de conhecimento para pensarmos a educação e, mais precisamente a prática pedagógica”. Para a autora é preciso...

atribuir sentido aos conteúdos escolares para que ocorra aprendizagem efetiva, *parece evidente que o diálogo entre os conhecimentos do educando e os conhecimentos escolares – os primeiros associáveis, mas não idênticos ao senso comum, e os segundos, ao conhecimento científico – a*

possibilidade de atribuir sentidos aos últimos depende do seu próprio potencial de diálogo com os primeiros, o que, aliás, já sabia Paulo Freire³⁰.

Adentrando novamente sobre o senso comum, Sousa Santos (2009, p. 89-90, grifo nosso) salienta que este possui algumas dimensões potencialmente libertadoras. Para o estudioso:

O senso comum faz coincidir causa e intenção; subjaz-lhe uma visão de mundo assente na ação e no princípio da criatividade e da responsabilidade individuais. *O senso comum é prático e pragmático; reproduz-se colado às trajetórias e às experiências de vida de um dado grupo social e nessa correspondência se afirma fiável e securizante.* O senso comum é transparente e evidente; desconfia da opacidade dos objetivos tecnológicos e do esoterismo do conhecimento em nome do princípio da igualdade do acesso ao discurso, à competência cognitiva e à competência linguística. O senso comum é superficial porque desdenha das estruturas que estão para além da consciência, mas, por isso mesmo, é exímio em captar a profundidade horizontal das relações conscientes entre pessoas e entre pessoas e coisas. *O senso comum é interdisciplinar e imetódico; não resulta de uma prática especificamente orientada para o produzir; reproduz-se espontaneamente no suceder cotidiano da vida [...] privilegia a ação que produza rupturas significativas no real.* Por último, o senso comum é retórico e metafórico; não ensina, persuade.

Em síntese, o senso comum permitirá que as diversas formas de conhecimento – das ciências e do próprio cotidiano – interajam entre si, orientando as ações do ser humano e dando sentido à vida, ao ponto em que coincidem causa e intenção – *ciência mais senso comum*. É neste sentido que Sousa Santos sustenta que “a ciência pós-moderna, ao sensocomunizar-se, não despreza o conhecimento que produz tecnologia, mas entende que, tal como o conhecimento se deve traduzir em autoconhecimento, o desenvolvimento tecnológico deve traduzir-se em sabedoria de vida³¹”.

3.4 DO SIMPLES AO COMPLEXO: A INSTAURAÇÃO DA COMPLEXIDADE NAS CIÊNCIAS

Dentro desta perspectiva, vivenciamos um tempo de crise paradigmática que precisa ser estudada enquanto fenômeno cultural, que deve ser analisada em suas dimensões históricas, políticas, econômicas e sociais.

³⁰ Ibid., p. 34-35, grifo nosso.

³¹ Ibid., p. 91.

Embora a quebra na confiança epistemológica do paradigma dominante seja produzida por uma pluralidade de fatores, o grande avanço que o conhecimento científico possibilitou é, paradoxalmente, um fator significativo nessa ruptura epistemológica. Toda a construção do paradigma moderno tem sido baseada na ideia de que ele é único modelo de conhecimento, e toda e qualquer produção só faz sentido se esse modelo for o da racionalidade (BASSALOBRE, 2007).

Para Sousa Santos (2009) o conhecimento nesta perspectiva do paradigma dominante, ganha em rigor, mas sem dúvida, o modelo de racionalidade científica atravessa uma grande crise. Não obstante, os sinais nos permitem tão somente especular a cerca do paradigma que emergirá desse *período revolucionário*.

Essa crise parece prenunciar a chegada de um novo conhecimento, edificado através de outra concepção de ciência expressão de uma racionalidade mais plural, de uma configuração cognitiva mais ampla e criativa (BASSALOBRE, 2007).

Frente ao exposto, o pensamento complexo presume a interação de saberes os mais diversos; para este a verdade da ciência não está em um único saber adquirido e oficializado como presume a racionalidade moderna, mas em caráter aberto com o objetivo de construir um conhecimento multidimensional (MORIN; LE MOIGNE, 2000; MORIN, 2005a).

Enquanto o pensamento simplificador desintegra a complexidade do real, o pensamento complexo integra, na medida do possível, os modos simplificadores de pensar, recusando as consequências redutoras e ofuscantes de uma simplificação que é o reflexo do que há de real na realidade (MORIN, 2005a).

Morin (2003) salienta que a complexidade suporta uma pesada carga semântica, pois traz em seu seio confusão, incerteza, desordem. Sua primeira definição, segundo ele, não pode fornecer nenhuma explicação, ou seja, é complexo o que não pode ser reduzido a uma lei, nem a uma ideia simples. Desse modo, por complexidade entendem-se todos os acontecimentos, ações, interações, retroações, acasos, que constituem o mundo fenomênico.

A complexidade corresponde à multiplicidade, ao entrelaçamento, a continua interação entre as infinidades de sistemas e fenômenos que compõem o mundo natural (LIMA, 2006). A complexidade traz em seu seio o desconhecido, o misterioso. A complexidade nos torna sensível a enxergar as evidências, antes imperceptíveis, isto é, a *impossibilidade de expulsar a incerteza do conhecimento*. O problema da complexidade não é o de colocar a incerteza entre parênteses ou de fechar-se para um ceticismo generalizado, mas o de integrar profundamente

a incerteza no conhecimento e o conhecimento na incerteza, para compreender a natureza da natureza (MORIN, 2003).

Para Morin e Le Moigne (2000), a complexidade é uma palavra-problema e não uma palavra-solução; a complexidade desafia, não dá respostas. É preciso pensar através da complicação – ou seja, as infinitas inter-retroações –, através das contradições. A ideia de complexidade comporta imperfeição, incerteza e o reconhecimento do irreduzível. Independentemente das definições propostas a respeito da complexidade, ela surpreende pela sua irrealidade, isto é, pela irreversibilidade de seu conteúdo, por sua dificuldade de entendimento, por não possuir um sentido concreto. Com efeito,

difere da complicação, com a qual ela é confundida, por preguiça intelectual ou por galanteria retórica, que se caracteriza facilmente por sua visibilidade. A complexidade está para a complicação do mesmo modo que a entropia está para a energia: uma espécie de avaliação do ‘valor de mercadoria’, definida pelo observador, de um lingote de mistura metálica, com determinado peso e imposto a este observador. O ‘muito complicado’ pode não ser ‘muito complexo’ e o muito simples (o grão da matéria!) pode ser dado como muito complexo³².

A dificuldade em conceber este pensamento complexo está no fato de que ele (pensamento complexo) deve enfrentar o emaranhado, a contradição e, porque não dizer, a solidariedade dos fenômenos entre eles. Não se trata, de acordo com Morin (2005a), de retomar a ambição do pensamento simples que é a de controlar e dominar o real.

Cabe frisar, no entanto, que a intenção do pensamento complexo não é a de controlar o caos aparente dos fenômenos, mas, sim, trata-se de exercer um pensamento capaz de lidar com o real. Para tanto, deve-se ter em mente que a *complexidade não vem em substituição da simplicidade, a complexidade surge onde o pensamento simplificador é ineficiente, ou seja, na explicação dos fenômenos complexos*. Nas palavras de Morin e Le Moigne (2000, p. 205):

Esse pensamento da complexidade não é absolutamente um pensamento que expulsa a certeza para colocar a incerteza, que expulsa a separação para colocá-la no lugar da inseparabilidade [...] a caminhada consiste, ao contrário, em fazer um ir e vir incessante entre certezas e incertezas, entre o elementar e o global, entre o separável e o inseparável. Do mesmo modo, utilizamos a lógica clássica e os princípios de identidade, de não contradição, de dedução, de indução, mas conhecemos seus limites, sabemos que em certos casos é preciso transgredi-los. Não se trata, portanto, de abandonar os princípios da ciência clássica – ordem, separabilidade e lógica –, mas de integrá-los num esquema que é, ao mesmo tempo, largo e mais rico.

³² Ibid., p. 219.

A complexidade está presente naqueles momentos em que nem sempre é possível superar contradições, vencer obstáculos, antagonismos, ultrapassar os paradoxos. Mariotti (2006) comenta que é necessário conviver com as condições complexas da realidade, uma vez que são estas condições que se apresentam inerentes à própria natureza dos sistemas vivos e querer superá-las seria em demasiado inútil e, até mesmo, conforme o próprio autor, ingênuo.

É preciso, pois, saber articular os princípios da ordem e da desordem, do separável e do inseparável, da autonomia e da dependência, que estão em constante prática dialógica no Universo. Dessa forma, o pensamento complexo não é muito diferente do pensamento simplificador, pelo contrário, ele integra o simples. Isto significa dizer que “o paradigma da complexidade pode ser enunciado não menos do que o da simplificação: este último impõe disjuntar e reduzir; o paradigma da complexidade ordena juntar tudo e distinguir” (MORIN; LE MOIGNE, 2000, p. 205).

Devemos procurar ver a complexidade não como um conceito teórico, mas como um fato da vida. A complexidade pode ser caracterizada como uma multiplicidade, um entrelaçamento e, porque não dizer, uma contínua interação entre as infinitudes de sistemas e fenômenos que compõem o mundo natural. “Por mais que tentemos, não conseguiremos reduzir essa multidimensionalidade a explicações simplistas, regras rígidas, fórmulas simplificadoras ou esquemas fechados de ideias” (MARIOTTI, 2000, p. 87). De maneira sucinta, o pensamento complexo nada mais é que um pensamento plural, que lida com a ordem e a desordem, com a interação e a organização, tendo por características principais:

a) a razão aberta, que busca compreender os fenômenos vitais sem atribuir-lhes juízos imediatos de valor nem fechar sobre eles conclusões definitivas. É a razão que se abre para o irracional (mas que nem por isso se deixa determinar por ele), que não finge que a irracionalidade não existe, nem faz de conta que pode eliminá-la da condição humana. Uma razão que não admite o irracional é um artifício retórico, não uma dimensão do ser humano; e, b) a religação, que visa reabrir as fronteiras entre as disciplinas do conhecimento e promover a intercomunicação entre os compartimentos estanques do saber, produzidos pelo pensamento fragmentador³³.

Neste sentido, o pensamento complexo resultará do *conjunto de novas concepções, de novas visões, de novas descobertas e de novas reflexões que vão se reunir*. De acordo com Morin (2005a, p. 77, grifo nosso): “*Estamos numa batalha incerta e não sabemos ainda quem será o vencedor*”. O pensamento complexo resulta da complementaridade das visões de mundo linear e sistêmica. Essa abrangência possibilita a elaboração de saberes e práticas que

³³ Ibid., p. 88-89.

permitem buscar novas formas de entender a complexidade do mundo fenomênico, o que evidentemente inclui o ser humano.

4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES... NOVAS DEMANDAS E DESAFIOS

A formação de professores ainda tem a honra de ser, simultaneamente, o pior problema e a melhor solução em educação.

FULLAN (1993)

4.1 PRIMEIRAS IMPRESSÕES...

Vivemos numa *Era* caracterizada pela preocupação da complexidade da vida, a qual cria muitas situações incontroláveis, carregadas de incertezas e de interrogantes. E, quando se trata da Educação, podemos dizer que os desafios e demandas que envolvem o processo educativo são muitos, principalmente quando o que estão em jogo são a formação e o desenvolvimento da conduta humana de nossos professores e educandos.

Uma das características da sociedade em que vivemos tem relação com o fato de que o conhecimento é um dos principais valores de seus cidadãos. O valor das sociedades atuais está diretamente relacionado com o nível de formação de seus cidadãos e da capacidade de inovação e empreendimento que eles possuem. Mas, em nossos dias, informações se confundem com conhecimentos e isso nos obriga, agora mais que nunca, a estabelecer garantias formais e informais para que os cidadãos e profissionais atualizem constantemente suas *competências* (PÉREZ GOMÉZ, 2010a). Ingressamos numa sociedade que exige dos profissionais uma permanente atividade de formação e aprendizagem.

Para García (2009a, p. 8) sempre foi de conhecimento que a profissão docente é uma “profissão do conhecimento” e que este conhecimento (saber) tem sido elemento legitimador da profissão docente. Do mesmo modo, o trabalho docente tem-se baseado no compromisso de transformar esse conhecimento em aprendizagens relevantes para os alunos. Não obstante, pensa-se que para esse compromisso – necessário para os dias de hoje – é preciso renovar; é preciso que os professores se convençam da necessidade de ampliar e melhorar a sua competência profissional.

Ser professor, em tempos de mudanças, isto é, em tempos de paradigma emergente, *pressupõe assumir que o conhecimento e os alunos se transformam a uma velocidade maior à qual estávamos acostumados* e, também, que para continuarmos a dar uma resposta satisfatória ao direito que todo o aluno possui de aprender, teremos de fazer um enorme esforço para continuar a aprender (GARCÍA, 2009a).

Nessa perspectiva, para entender o docente e todas as demandas e desafios provenientes da prática, é preciso primeiro compreender em que mundo ele está inserido. Para tanto, trago para esta conversa inicial Lyotard. Lyotard (2002) em *A condição pós-moderna*, afirma que vivemos em um mundo onde não é mais possível acreditar nas grandes narrativas, tanto devido à própria história e seus acontecimentos imprevisíveis, quanto em consequência do desenvolvimento de novas tecnologias³⁴. O que é uma verdade ou realidade neste exato momento pode vir a ser desconstruído a qualquer instante. Ou seja, não há mais verdades prontas.

Ainda hoje, é possível perceber, por exemplo, que o ensino técnico é baseado em verdades indubitáveis, isto é, cada aula ou conteúdo é uma parte da grande verdade; trabalhando no ensino técnico, *vejo a necessidade que manifestam os alunos de receberem uma resposta pronta e correta que valha para todos os casos e contextos* – o que é impossível em tempos de mudanças.

Pouco se pode aprender quando se parte só de respostas entendidas como verdades indubitáveis, incontestáveis, inquestionáveis (LYOTARD, 2002). De acordo com Santos Guerra (2010, p. 180, grifo nosso, tradução nossa), “a dúvida é um estado intelectual incômodo. Enche as pessoas de inquietude, de preocupação, de busca, de insatisfação. A *certeza é um estado intelectualmente ridículo*. Pensar que se sabe tudo, que tudo se faz bem, que só os demais se equivocam, é insustentável [...]”.

A esse respeito o que vem à minha mente é aquela velha ideia que perpassa a educação profissional de nível técnico em quase todos os cursos: Quem sabe o conteúdo sabe ensinar. Contudo, não seria isso muito *simplista*? A este respeito García (2009b, p. 119, grifo nosso) afirma:

De acordo com o que poderíamos chamar de ‘sabedoria popular’, para ensinar basta ‘saber’ a matéria que se ensina. O conhecimento do conteúdo parece que é um sinal de identidade e reconhecimento social. Para ensinar, porém, sabemos que o conhecimento da matéria não é um indicador de qualidade de ensino. Existem outros tipos de conhecimentos também importantes: conhecimento do contexto (onde se ensina), dos alunos (a quem se ensina), de si mesmo e, também de como se ensina.

Desse modo, uma pergunta se faz necessária: *Num mundo caracterizado pelo aumento de complexidade e pelas incertezas, em que nossos alunos buscam respostas prontas para*

³⁴ Para Lyotard o saber muda de estatuto ao mesmo tempo em que as sociedades entram na idade dita pós-industrial e as culturas na idade dita pós-moderna. Tal fato pode ser visto no desenvolvimento das técnicas e das tecnologias a partir da Segunda Guerra Mundial.

lidar com esse mesmo mundo, como devemos proceder com vistas a (re)construção de nossa profissionalidade? Qual o saber necessário para (re)formar e melhorar o desempenho profissional de nós professores?

Nós, professores, devemos nos conscientizar que as demandas e as dificuldades que envolvem o processo educativo *não* se restringem ao *simples* fato de ter um diploma (graduado, mestre ou doutor), mas, *sim*, que nós professores sejamos capazes de trabalhar saberes pedagógicos que nos deem subsídios para lidar/tratar com o humano, isto é, ensinar a ser, a viver, a conviver numa sociedade caracterizada pela imprevisibilidade, pela informação e pelo conhecimento (SAMPAIO, 2010).

O desafio é transformar a profissão docente em uma profissão do conhecimento; em outros termos, que sejamos capazes de aproveitar todas as oportunidades de nossa sociedade, que sejamos capazes de transformar as informações em conhecimentos significativos para os nossos alunos e que, por fim, consigamos o respeito por um dos direitos fundamentais, qual seja: “o direito de aprender de todos os alunos e alunas, adultos e adultas” (GARCÍA, 2009b, p. 128).

Referindo-se a *II Reunião Intergovernamental do Projeto Regional de Educação para a América Latina e Caribe*, em 2007, García (2009a, p. 9) destaca que, entre outros aspectos, “os docentes são atores fundamentais para assegurar o direito à educação das populações e contribuir para a melhoria das políticas educativas da região”. Em outro importante estudo o autor cita a *American Educational Research Association* (AERA) para quem “em todas as nações existe um consenso emergente de que os professores influem de maneira significativa na aprendizagem dos alunos e na eficácia da escola” (COCHRAN-SMITH; FRIES, 2005³⁵ apud GARCÍA, 2009a, p. 9).

Para Martins (2002, p. 105) não devemos nos afastar daquilo que é a essência de nossa profissão, “isto é, os modos peculiares de enfrentamento das situações de intervenção que solicitam continuamente do profissional um olhar em múltiplas direções”. Seguindo essa esteira, Gadotti (2003, p. 25), salienta que o professor deverá assumir uma “postura mais relacional [...] dialógica, cultural, contextual e comunitária”, estando mais próximo dos “aspectos éticos, coletivos, comunicativos, comportamentais, emocionais [...] todos eles necessários para se alcançar uma educação democrática dos futuros cidadãos” (IMBERNÓN, 2000, p. 11).

³⁵ COCHRAN-SMITH, Marilyn; FRIES, Kim. The AERA panel on research and teacher education: context and goals. In: COCHRAN-SMITH, Marilyn; ZEICHNER, Ken. (Orgs.). **Studying teacher education**. The report of the AERA panel on research and teacher education. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2005. p. 37-68.

Da mesma forma, Bertrand (2001) afirma que o fundamental é encontrar um sentido para a vida das pessoas, alicerçado na inteligência e na afetividade, tendo reflexos no desempenho social. Para que isso possa ser posto em prática serão necessários novos saberes, entre os quais estão: *o saber planejar, o saber pesquisar, o saber organizar o currículo, o saber conviver* – consigo mesmo e com seus alunos.

Para García (1999; 2009ab) as constantes transformações nas últimas décadas em todos os eixos vem exigindo do professor um processo de formação muito mais organizado ao longo de toda a sua carreira. Numa *sociedade emergente*³⁶, é necessário formar e preparar as pessoas para o incerto, para o inacabado e para todos os tipos de situações que vão exigir um “maior esforço para a paz e o desenvolvimento de maiores capacidades de resiliência” (TAVARES; ALARCÃO, 2001, p. 103).

Sendo assim, uma das maiores dificuldades encontradas pelos professores na prática está em realizar rupturas com as suas concepções, convicções e atitudes.

Até este momento, venho argumentando sobre a influência que as mudanças sociais (o aumento de complexidade e as contingências do mundo fenomênico) estão a exercer na sociedade, na educação, nas escolas e no mundo do trabalho, principalmente, dos professores. Cabe nas próximas seções, tecer algumas discussões conceituais sobre a formação do professor, a sua identidade, o desenvolvimento profissional e, de que forma, estas mudanças afetam os professores e a *(re)construção da sua profissionalidade*.

4.2 FORMAÇÃO, FORMAÇÃO CONTINUADA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: ALGUMAS DISCUSSÕES CONCEITUAIS INICIAIS

Ao falar em formação, formação continuada de professores, creio ser importante trazer algumas discussões conceituais iniciais como forma de situar o campo. Campo este, plural, mutável, que nunca tem fim, uma vez que “não nos formamos em um único lugar, por meio de uma única instituição” (PINTO, 2010, p. 112), nossa formação se dá a partir da “informação visual, textual, comportamental, pelo dito e pelo não dito. Daí a formação ser eminentemente um processo socializador e, como tal, inclui considerar o outro como elemento constitutivo dessa formação³⁷”.

³⁶ *Sociedade emergente* é aquela sociedade que busca “superar a fragmentação do pensar, do sentir e do agir, numa tentativa de superação da dicotomia existente entre razão e subjetividade [...] vencer as barreiras do individualismo e do utilitarismo e impulsionar para uma nova realidade” (SAMPAIO, 2010, p. 22).

³⁷ *Ibid.*, p. 112.

Alvarado-Prada, Vieira e Longarezi (2009, p. 3) destacam, dentre outros, os trabalhos de Nóvoa, García, Pérez Gómez e Zeichner, uma vez que os autores citados “reconhecem no trabalho docente a existência de um conhecimento tácito, espontâneo, intuitivo, experimental, um conhecimento construído no cotidiano da prática educativa”. Desse conhecimento, o professor elabora um processo de reflexão voltado para a sua própria prática.

A formação de professores consiste em uma atividade que ocorre em toda a trajetória pessoal e profissional do professor e que envolve um processo contínuo, sistemático e organizado (SANTOS et al., 2010). O processo formativo envolve uma troca com o outro, um processo de autorreflexão, pois “todo o processo formativo é também autoformativo” (PINTO, 2010, p. 112).

Nesse contexto, Freire (1996, p. 25) observa que, “desde o começo do processo, vai ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”, uma vez que *formar* é uma maneira de *(re)*significar, isto é, um constante *(re)*descobrir-se como professor, como pessoa.

Nóvoa (1992c) discute a formação de professores à luz de três dimensões, a saber:

1. O *desenvolvimento pessoal*, que é propiciado a partir de espaços em que seja possível promover a interação entre as dimensões pessoais e profissionais, pois assim permitirá aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido para suas vidas – o que no caso dos professores é também dar-lhes a sua profissão docente.
2. O *desenvolvimento profissional*, onde Nóvoa (1992c) salienta que os processos de formação de professores ainda estão organizados de forma individual, enfatizando o isolamento dos docentes e reforçando a ideia de que ele é transmissor de um saber produzido no exterior de sua profissão, ou seja, eles não são vistos como produtores de saberes.
3. O *desenvolvimento organizacional* que, segundo Nóvoa (1992c), o professor precisa entender a escola como um espaço de formação docente em que não somente ensina, mas também aprende, pois para que as reformas educacionais possam acontecer têm que passar necessariamente pela escola e, para tal, necessita da participação efetiva dos professores como autores de mudanças, desenvolvendo projetos educacionais baseados nas reais necessidades dos professores.

García (1999) também traz elementos importantes ao discutir a formação de professores. O autor afirma que há duas dimensões importantes para compreender o termo

formação. A primeira, a *dimensão social* como um processo de transmissão de saberes, de saber-fazer que o professor pratica em prol da cultura dominante; a segunda, a *dimensão institucional*, como estrutura organizacional que planifica e desenvolve as atividades de formação.

Ainda para García (1999, p. 25-26, grifo nosso) há quatro fases no “aprender a ensinar”. A primeira fase é a de *pré-treino*, que inclui as experiências do futuro professor como aluno, “as quais podem ser assumidas de forma acrítica e influenciar de um modo inconsciente o professor”. A segunda fase, que é a da *formação inicial*, se constitui na preparação acadêmica do futuro professor, na qual ele adquire conhecimentos pedagógicos de modo formal. A terceira fase, chamada de *fase de iniciação*, “corresponde aos primeiros anos de exercício profissional do professor”. Para García, nessa fase, o professor aprende a dar aula na prática e, muitas vezes, esse aprendizado se dá “através de estratégias de sobrevivência”. Por fim, a quarta fase, que é a da *formação permanente*, “inclui todas as atividades planejadas pelas instituições, ou até pelos próprios professores, de modo a permitir o desenvolvimento profissional e aperfeiçoamento do seu ensino”.

Adentrando sobre a questão da formação continuada (permanente) o entendimento mais comum entre os profissionais professores é o de que esta se constitui em ações deliberadas na busca pelo aperfeiçoamento do exercício da profissão. Os exemplos que vêm à mente são os da realização de um curso de pós-graduação ou de extensão, na modalidade presencial ou à distância (GARCÍA, 2009a).

No entanto, ao pensar na formação continuada esta se caracteriza por considerar o professor como sujeito ativo da sua própria prática, favorecendo ações coletivas de reflexão e interação e, ao mesmo tempo, ofertando espaços e tempos para que os professores possam, dentro da própria escola, criar momentos para socializar experiências vividas no agir pedagógico (ROMANOWSKI; MARTINS, 2010).

Dessa maneira, é necessário compreender os professores como agentes sociais que, atuando no espaço escolar, constroem e reconstroem sua atividade, sua vida e sua profissão – lembrando que o desenvolvimento do professor não ocorre no vazio, mas inserido num contexto organizacional e curricular mais amplo (GARCÍA, 1999), ou seja, *deve haver um trabalho conjunto entre professores e Escola*.

Não obstante, para o professor desenvolver sua autonomia profissional e intelectual, favorecendo a produção do conhecimento docente, “é preciso tomar como referência o processo de construção do trabalho coletivo na formação continuada do docente”

(CARVALHO, 2006, p. 15). Seguindo essa esteira, Imbernón (2000) afirma que a profissão docente deveria tornar-se menos individual e mais coletiva, o que, segundo o autor, aumentariam as chances de um desenvolvimento organizacional.

A este respeito, ao se tratar do desenvolvimento dos professores na escola em que atuo, percebo um constante isolamento do docente em seu trabalho pedagógico, isto é, suas “[...] aulas configuram ‘territórios’ particulares, aos quais é difícil ter acesso. Predomina a cultura do individualismo [...] por oposição a uma cultura de colaboração” (GARCÍA, 1999, p. 145). Penso que tal fato deveria ser levado em conta quando se propõe trabalhar a formação dos professores.

Na literatura, há discordância em relação ao termo mais adequado para designar a formação continuada de professores. De acordo com García (2009a), faz-se referência a outras noções, tais como: formação permanente, formação contínua, formação em serviço, desenvolvimento de recursos humanos, aprendizagem ao longo da vida. Entretanto, García (1999; 2009ab) adota o conceito de *desenvolvimento profissional* de professores, pois entende que:

[...] o conceito de ‘desenvolvimento’ tem uma conotação de evolução e continuidade que nos parece superar a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores [...] o conceito de ‘desenvolvimento profissional de professores pressupõe [...] uma abordagem na formação de professores que valorize o seu carácter contextual, organizacional orientado para a mudança. Esta abordagem apresenta uma forma de implicação e de resolução de problemas escolares a partir de uma perspectiva que supera o carácter tradicionalmente individualista das atividades de aperfeiçoamento dos professores (GARCÍA, 1999, p. 137).

García (2009a) explica que o conceito sofreu algumas modificações, tendo em vista a evolução do entendimento de como ocorrem os processos de aprender a ensinar. Dessa forma, o desenvolvimento profissional passa a ser considerado, de acordo com o autor, como um processo em longo prazo, no qual se agregam diferentes tipos de oportunidades e experiências delineadas sistematicamente para promover o crescimento e o desenvolvimento profissional. Dessa forma, podemos entender o desenvolvimento profissional docente como tendo as seguintes características (GARCÍA, 2009ab):

- O professor é um sujeito que aprende no dia-a-dia ao estar implicado de forma concreta em seu trabalho docente;

- Sendo um processo a longo prazo, as experiências dos professores são mais eficazes se permitirem aos docentes que relacionem suas experiências com seus conhecimentos prévios;
- É sempre um processo em contextos concretos. Ao contrário das práticas tradicionais de formação de professores, as experiências mais eficazes para o desenvolvimento profissional docente sempre são aquelas que sempre se basearam na escola e que se relacionam com atividades diárias realizadas com os professores;
- O desenvolvimento profissional (a formação continuada) do professor está diretamente ligado com os processos de reforma da escola, na medida em que este é entendido como um processo que tende a (*re*)construir a cultura escolar e no qual se implicam os professores enquanto profissionais;
- O desenvolvimento profissional é concebido como um processo colaborativo, ainda que possa existir espaço para o trabalho isolado e para a reflexão;
- O professor é visto como um prático reflexivo, alguém que é detentor de conhecimento prévio quando adere à profissão e que vai adquirindo mais conhecimentos a partir de uma reflexão acerca da sua experiência. Assim sendo, as atividades de desenvolvimento profissional consistem em ajudar os professores a construir novas teorias e novas práticas pedagógicas.

Nessa perspectiva, fica evidente o caráter intencional envolvido nos processos de desenvolvimento profissional e a importância do planejamento (ANDRÉ, 2010). García (2009a) reforça ainda que esses processos visam promover a mudança. Ao propor um processo intencional e planejado de atividades e experiências que possam promover o desenvolvimento profissional dos professores, objetiva-se atingir a qualidade do ensino e, evidentemente, a qualidade da aprendizagem dos alunos.

García (1999, p. 138) após citar algumas obras fundamentais para o entendimento do tema identificou certas dimensões da formação continuada de professores. A primeira delas é o “desenvolvimento pedagógico”, entendido como o aperfeiçoamento do ensino do professor, por meio de atividades em determinada área do conhecimento, na gestão da sala de aula ou nas competências instrucionais. A segunda dimensão levantada pelo autor é a do “conhecimento e compreensão de si mesmo”, ou seja, o autoconhecimento, visando que o professor tenha uma “imagem equilibrada e de autorrealização de si próprio”. Aqui, García (1999) amplia o entendimento de formação continuada, pois o professor deve buscar o entendimento de si para se tornar um ser humano mais completo. Já a terceira dimensão da

formação continuada dos professores é a do “desenvolvimento cognitivo”. Essa dimensão se refere “à aquisição de conhecimentos e aperfeiçoamento de estratégias de processamento de informação por parte dos professores” (GARCÍA, 1999, p. 138). A quarta dimensão é a do “conhecimento teórico”, fruto da reflexão do professor sobre a sua própria prática docente. Por fim, o autor identifica mais duas dimensões: a do *desenvolvimento profissional por meio da investigação* – a pesquisa – e a do *desenvolvimento da carreira por meio do desenvolvimento de novos papéis docentes*.

Em síntese, García (1999, p. 193, grifo do autor) formula seu conceito de desenvolvimento profissional, da seguinte forma:

[...] [*deve ser*] entendido como um processo de aprendizagem mediante o qual alguém (professores, diretores) deve aprender algo (conhecimentos, competências, disposições atitudes), num contexto concreto (escola, universidade, centro de formação) implica um projeto, desenvolvimento e avaliação curricular. O currículo, neste caso, refere-se à planificação, execução e avaliação de processos formativos, tendentes a melhorar a competência profissional dos professores.

A formação de professores é *ação contínua*, gradual e progressiva que engloba várias instâncias, atribuindo uma valorização gradativa e significativa para a prática docente e para a experiência, como um elemento constitutivo do desenvolvimento profissional e de sua *profissionalidade* (PINTO, 2010). Em outras palavras:

[...] aceitar a formação profissional como um processo significa aceitar, também, que não existe separação entre formação pessoal e profissional. Implica reconhecer que não há uma formação ‘fora’ de qualquer relação com os outros, mas ‘dentro’ da relação com a realidade concreta. Mesmo a autoformação pelo estudo e reflexão individual não deixam de ser uma forma de confronto de experiências vivenciadas por outros (FÁVERO, 2001, p. 67).

Há, portanto, de se pensar a formação continuada dos professores como algo necessário e que deve ser levado ao longo de toda a vida profissional docente (ELLIOTT, 2010; SANTOS GUERRA, 2010). Corroborando o que vem sendo dito ao longo deste capítulo, ambos, Elliott e Santos Guerra consideram essencial *o caráter cooperativo dos processos de atualização e formação dos professores que estejam ligados aos problemas e cenários reais, bem como às práticas concretas que cada um desenvolve*. Para os estudiosos, o mais importante é, de certo modo, a *experimentação do currículo* como a melhor estratégia

para provocar o desenvolvimento da *autonomia profissional* dos docentes (PÉREZ GOMÉZ, 2010a).

A formação continuada do professor é uma exigência e faz parte da natureza da profissão docente, estando vinculada ao desenvolvimento e construção pessoal do conhecimento em todos e em cada um dos indivíduos (PÉREZ GOMÉZ, 2010a). A formação do professor – seja inicial ou continuada – deve levar em conta a reflexão epistemológica da prática (ZEICHNER, 2010), de modo que “o aprender a ensinar seja realizado através de um processo em que o conhecimento prático e o conhecimento teórico possam integrar-se num currículo orientado para a ação” (GARCÍA, 1999, p. 29).

Caminhando nessa mesma esteira, Santos Guerra (2010) salienta a necessidade de considerarmos que a vida profissional dos professores é um processo permanente de aprendizagem – seja em comunidades de aprendizagens ou em organizações que aprendem.

Creio que, refletir sobre nossa ação, contribui para uma prática mais comprometida e condizente com os desafios e demandas da prática educativa. Contribuindo para essa ideia, Pimenta (2000, p. 31) afirma que:

A formação de professores na tendência reflexiva se configura como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares, uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras da formação contínua de professores, no local de trabalho, em redes de autoformação, e em parceria com outras instituições de formação.

As últimas décadas foram (e continuam) marcadas por mudanças epistemológicas, as quais apontam para o reconhecimento da complexidade dos processos humanos e suas múltiplas configurações, pondo em lugar de destaque as ideias de multirreferencialidade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade e que demandam formas diferentes de trabalhar a formação continuada de professores (FLORENTINO; RODRIGUES, 2011).

Engers (2008, p. 419) aponta a educação continuada como uma forma do professor “desenvolver habilidades, *habitus*, conhecimento renovado frente à complexidade da educação e o cenário nacional que se descortina”. E continua afirmando que o docente deve estar comprometido com a sua atualização e sua capacidade de se adaptar a “situações novas de aprendizagem”, sejam elas multi-, inter-, ou transdisciplinares. Complementando essas ideias, Pimenta e Anastasiou (2005, p. 193) afirmam que:

[...] o professor se confronta com *outros sujeitos*. Em primeiro lugar, seus *pares institucionais*: chefias departamentais, coordenadores e colegas

docentes que, colegiadamente, devem planejar a organização curricular da qual farão parte os alunos. Um primeiro desafio já surge aí: trabalhar colegiadamente, em torno de um projeto institucional comum, a ser efetivado no projeto do curso específico que atua como docente [grifos das autoras].

Isto supõe o caráter coletivo da formação de professores, tendo em vista que o processo pode até começar de forma isolada, de forma individual, mas sempre acaba expandindo para o grupo. De acordo com Silva (2012, p. 24), num primeiro momento há o estranhamento no trabalho com outros professores. “Quando nos deparamos com o outro, temos que adequar nosso comportamento ao meio em que estamos. Essa capacidade de adequação é o que possibilita ao professor trabalhar em instituições com visões e práticas diferentes entre si e em turmas e disciplinas também diferentes”.

No que tange a escola, cenário desta pesquisa, percebo a necessidade de se criar encontros de formação continuada que favoreçam o desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, possibilitem a *(re)construção da profissionalidade* dos professores. Reafirmo tal impressão, *uma vez que a nós, professores, não tem sido ofertado – de maneira satisfatória – espaços para trocas de experiências³⁸; experiências que nos permitam refletir sobre nosso agir em sala de aula*. Desse modo, podemos pensar a prática como o espaço curricular delineado para aprender a construir o pensamento prático-reflexivo do professor em todas as suas dimensões.

García (1999) salienta que a prática para que seja uma fonte de conhecimento precisa necessariamente acrescentar a análise e reflexão na e sobre a própria ação. Nas palavras do autor:

O esforço para conseguir escolas mais participativas, onde os professores sejam inovadores e façam adaptações curriculares, onde as classes sejam locais de experimentação, colaboração e aprendizagem, onde os alunos aprendam e se formem como cidadãos críticos *passa necessariamente pela existência de professores capazes e comprometidos com os valores que tal representa* (GARCÍA, 1999, p. 139, grifo do autor).

Afirmo que *a escola deve desenvolver atividades que estejam baseadas nas reais necessidades dos professores, uma vez que a formação deve ser vista como um processo permanente e integrado no cotidiano escolar deles e não algo isolado, sem propósito*. “As escolas e docentes devem avaliar as suas próprias necessidades, crenças e práticas culturais

³⁸ Tal afirmação poderá observada no capítulo 8 intitulado, *Com a palavra os professores: relatos indiciários*.

para decidirem qual o modelo de desenvolvimento profissional que lhes parece mais benéfico” (GARCÍA, 2009a, p. 11).

4.3 SABERES DOCENTES, IDENTIDADE PROFISSIONAL E O SENTIDO DA *PROFISSIONALIDADE*

Vimos que o desenvolvimento profissional é um processo que se vai construindo à medida que os docentes ganham experiência, sabedoria e consciência profissional. Isto porque a formação profissional do professor é construída por diferentes saberes e nas diversificadas experiências que compõem e fundamentam a prática pedagógica (CONTRERAS DOMINGO, 2002, 2010; GARCÍA, 1999, 2009ab; PÉREZ GOMÉZ, 2010b; TARDIF, 2008; ZEICHNER, 2010).

Uma vez que o objeto de pesquisa é a formação continuada e a *profissionalidade* dos professores que atuam em uma escola de Educação Profissional, de nível técnico, é indispensável tecer algumas considerações pertinentes sobre os *saberes docentes*, a questão da *identidade profissional* e seu papel no *desenvolvimento profissional* dos professores e nos processos de *(re)construção da sua profissionalidade*; em outros termos, aquilo que poderíamos denominar de *melhoria da sua profissão docente* (GARCÍA, 2009a).

Posto isso, nem como pessoas, nem tampouco como profissionais, vamos deixando de experimentar as mudanças de todo o tipo – sejam biológicas, psicológicas, cognitivas, nas relações com os demais e com o meio, nas relações do trabalho e na escola.

A sucessão de acontecimentos e o enfrentamento de situações imprevisíveis deixam marcas profundas em nossas memórias, carregadas em maior ou menor medida com sentimentos e emoções de toda espécie. Uma amálgama do qual elegemos as referências para criar a memória e desta forma ir construindo a nossa identidade como professores (SACRISTÁN, 2010). Para o autor somos o que fazemos e o que temos pensado e sentido. Seremos para os demais e não deixaremos de ser aquilo que compartilhamos na experiência. Assim, o “curso da vida e a identidade de cada um *não* planejamos, *mas, sim*, vamos construindo em um processo onde tudo passa e tudo fica, mas o nosso é passar, passar fazendo caminhos” (SACRISTÁN, 2010, p. 246, tradução nossa).

Para Sacristán (2010) isto que ocorre na vida pessoal, pode ser aplicado – algumas de suas facetas – à vida profissional dos professores. Isto porque formar-se é um processo para toda a vida; como homens, temos a possibilidade de aprender e, com isso, nos humanizarmos,

mediante as relações e interações que ocorrem nos mais diversos ambientes culturais e sociais.

Aprender é mais do que receber ou obter informações, conhecê-las ou compreendê-las, é tornar o aprendizado parte do ser, implicando desenvolver-se com ele. Formar e ser formado “é um processo de aprendizagem que se realiza individual e coletivamente dentro da cultura, incorporando-a, criando e recriando-a” (ALVARADO-PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010, p. 369). A “vida é, essencialmente, aprender... e estar vivo é um sinônimo de estar agindo como aprendente” (ASSMANN, 1998, p. 35-36, grifo nosso).

Nossa sociedade está mudando. Uma transformação, de acordo com García (2009b), não planejada, não controlada que está afetando a forma como nos organizamos, como trabalhamos, como nos relacionamos e como aprendemos. Tais mudanças têm um reflexo visível na escola como instituição encarregada de formar os novos cidadãos (GARCÍA, 2009b). “*As mudanças estão por toda a parte, podemos notá-las ou não. Podem produzir-se com ritmo desigual; se mostram em diferentes direções. Fato é que não possuem ou não guardam uma ordem necessariamente*” (SACRISTÁN, 2010, p. 246, grifo nosso, tradução nossa).

São tempos de aumento de complexidade, de transformações de toda a ordem. Características do novo paradigma que vem emergindo em todos os campos da Ciência e do saber e que, de uma forma ou de outra, nos faz refletir sobre a qualidade de nossa educação e que tipo de professores estamos formando ou (*re*)formando (FREIRE, 1996).

Assim, outros questionamentos são necessários: *No que essas mudanças afetam os docentes e sua identidade como profissionais? Como devemos repensar o trabalho do professor nessas novas circunstâncias?* (GARCÍA, 2009b). E, mais: *Como os professores percebem as mudanças que estão ocorrendo no mundo da vida e do trabalho* (FERNANDES, 1999) e *de que forma estão (re)construindo a sua profissionalidade em tempos de paradigma emergente?*

Se partirmos da premissa de que os professores são, acima de tudo, pessoas, antes mesmo de serem docentes, então posso supor que as mudanças que ocorrem neles são efeito da interação entre sua experiência pessoal e profissional (SACRISTÁN, 2010).

A formação, como um caminho de diversas possibilidades, permite às pessoas que o transitam desenvolver-se, construir as relações que as levam a compreender continuamente seus próprios conhecimentos e saberes, e os dos outros e associar tudo isso com suas trajetórias de experiências pessoais (ALVARADO-PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010).

Desse modo, a formação docente é uma contínua caminhada dos profissionais da educação, em cujo caminhar atuam todas as suas dimensões individuais e coletivas de caráter histórico, social, político e cultural, próprias de seres integrais e autores de sua própria formação.

Como diz Sacristán (2010, p. 248, tradução nossa): “a profissionalidade está ligada à dinâmica pessoal e vital que é única para cada indivíduo, só cabe falar de uma profissionalidade docente como uma agregação de particularidades”. Os docentes em exercício constroem novos conhecimentos, ideias e práticas, pois é a partir daquilo que já possuem e sabem que continuam desenvolvendo a sua *profissionalidade*.

Dessa forma, a construção da formação docente e, por consequência, da sua *profissionalidade* “envolve toda a trajetória dos profissionais; suas concepções de vida, de sociedade, de escola, de educação, seus interesses, necessidades, habilidades e também seus medos, dificuldades e limitações” (ALVARADO-PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010, p. 370).

A discussão em relação à *profissionalidade* docente é considerada, na atualidade, como um importante elemento para a mudança educativa. Esse fenômeno traz consigo a necessidade de uma revisão profunda dos modelos formativos e das políticas de formação (SANTOS; DUBOC, 2005).

Altet (2003) esclarece que o termo *profissionalidade* foi criado do modelo italiano *professionalità*, que significa “caráter profissional de uma atividade” e que recupera as “capacidades profissionais, saberes, cultura e identidade” de uma profissão. No Brasil, esse termo foi introduzido pela influência francesa (LÜDKE; BOING, 2004), em que a noção de *profissionalidade* está associada ao conceito de competências.

A construção da *profissionalidade* do professor requer, desde a formação inicial, *a constante reflexão do que se faz, como se faz e como deveria ser feito*. Esse movimento de construir e reconstruir a prática pedagógica resulta no “processo dialético que norteará a formação profissional” (HOBOLD, 2004, p. 270).

Nesses termos, ao falar em *profissionalidade*, tem-se a ideia de docência como processo de constituição da identidade profissional, desenvolvido pelos professores ao longo de sua trajetória de vida e profissional, nos diferentes espaços de socialização, desde a escolarização, à formação profissional e à organização escolar, local em que todos nós, professores, exercemos e aprendemos a profissão (CONTRERAS DOMINGO, 2002; SACRISTÁN, 1999).

Contreras Domingo (2002, p. 74) quando trata da *profissionalidade* conclui que esta se refere “[...] às qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo”. Para o autor, o conteúdo desse conceito possibilita considerar que falar de *profissionalidade*, não só descreve o desempenho do trabalho de ensinar, como também expressa valores e pretensões que se pretende alcançar e desenvolver.

Popkewitz (1986³⁹ apud SACRISTÁN, 1999) declara existirem três fatores que contribuem para a prática pedagógica do professor, isto é, fatores que constituem o fazer docente. O autor considera *o contexto propriamente pedagógico, o contexto profissional dos professores e o contexto sociocultural*. O primeiro está representado pela efetiva prática da docência, aquelas adquiridas no fazer pedagógico, diário ou de rotina; o segundo refere-se ao contexto da classe docente, ou seja, o fazer individual que se torna coletivo e é pinçado para o campo individual. Em outras palavras, a classe de professores legitima determinadas ações que constituem o específico de ser professor; o terceiro aspecto, os conteúdos e os valores eleitos pela própria cultura, e legitimados pela sociedade como o acervo fundamental para a formação dos estudantes. Estes conteúdos e valores referenciam a prática docente e são validados pelos professores. O professor interage e (*re*)significa estes aspectos, porém, estes se constituem em situações norteadoras da prática pedagógica.

Para atender os requisitos da *profissionalidade* docente, Contreras Domingo (2002) apresenta três dimensões constitutivas deste conceito:

1. *A obrigação moral*: Esta primeira dimensão é derivada do fato de que o ensino supõe um compromisso de caráter moral para quem o realiza;
2. *O compromisso com a comunidade*: Esta segunda dimensão é derivada da relação com a comunidade social na qual os professores devem realizar a prática profissional. Para Contreras Domingo (2002), a educação não é um problema da vida privada do professor, mas uma ocupação socialmente encomendada e responsabilizada publicamente;
3. *A competência profissional*: A obrigação moral dos professores e o compromisso com a comunidade requerem uma competência profissional coerente com ambos. Segundo Contreras Domingo (2002), há que se falar de competências profissionais complexas que combinam habilidades, princípios e consciência do sentido e das consequências das práticas pedagógicas.

³⁹ POPKEWITZ, Thomas. The social contexts of schooling, change and educational research. In: TAYLOR, Philip. Recent developments in curriculum studies. Windsor: NFER-Nelson, 1986, p. 205-232.

Não encontramos na obra de Freire o uso do termo *profissionalidade*, mas é possível dizer que a concepção com a qual se trabalha está presente nos seus estudos, quando ele se refere à prática pedagógica docente como um *processo de ação e reflexão, de indagação e de experimentação*, no qual o professor aprende ao ensinar e ensina porque aprende; intervém para facilitar e não para impor nem substituir a compreensão dos alunos e, ao refletir sobre sua intervenção, exerce e desenvolve a sua própria compreensão, de ser professor. Nas palavras de Freire (1985, p. 44):

[...] ao ensinar, ele aprende também, primeiro porque ele ensina, quer dizer, é o próprio processo de ensinar que o ensina a ensinar. Segundo, ele aprende com aquele a quem ensina, não apenas porque se prepara para ensinar, mas também porque revê o seu saber na busca do saber que o estudante faz. Tenho insistido em trabalhos antigos como em recentes, enquanto às inquietações dos estudantes, a sua dúvida, a sua curiosidade, a sua relativa ignorância devem ser tomadas pelo professor como desafios a ele. No fundo, a reflexão sobre tudo isso é iluminadora e enriquecedora do professor como dos alunos.

A *profissionalidade* depende, entre muitos fatores, de como o professor compreende e analisa a sua prática educativa, como articula saberes da docência no seu ato de ensinar; como reflete na ação diante das contingências. “Tudo isto constitui grande parte de sua atividade, bem como reflete sua prática educativa distanciada do dia-a-dia na busca por novas possibilidades de agir no ensino” (SANTOS; DUBOC, 2005, p. 3).

Com as leituras feitas até o momento, percebo que a *profissionalidade* se constrói a partir das mais variadas dimensões da vida de um professor. Experiências escolares e até mesmo experiências familiares compõem o repertório do saber-fazer de um professor. No caso mais específico dos professores do ensino técnico, pode-se incluir ainda, muitas vezes, a dimensão da experiência profissional, anterior à vida docente. As experiências desta dimensão também são trazidas pelo professor da escola técnica e influenciam na (*re*)construção de sua *profissionalidade* docente. A este respeito, Santos e Duboc (2005, p. 4) afirmam que:

[...] a profissionalidade se constrói na relação com o campo semântico das formas de expressão das identidades e das construções, nas trocas sociais e simbólicas estabelecidas entre os sujeitos. Constitui-se pela autonomia que exerce na escola, diante de seu trabalho; pela responsabilidade de sua formação permanente; pela capacidade de aprender e refletir sobre sua ação [...].

A *profissionalidade* constrói-se de forma progressiva e contínua, baseia-se no desenvolvimento de competências e da *identidade profissional*; inicia-se na profissionalização

e prolonga-se ao longo de toda a carreira, sendo, por isso, um processo que permite aos professores apropriarem-se das práticas, da cultura e dos valores da profissão (TARDIF; FAUCHER, 2010).

Nesse contexto, Freire (1996) ressalta a importância dos cursos de formação no sentido de prepararem os professores como profissionais e como seres situados histórico-culturalmente, orientados a construir uma prática docente crítica, cada vez mais rica e significativa, a partir dos saberes que dizem respeito a ações pedagógicas coerentes com uma opção político-pedagógica emancipadora.

Estudos (NÓVOA, 1992ab; PIMENTA, 2000; TARDIF, 2002) sobre a formação de professores vêm apontando a prática docente como lugar relevante de formação e produção de saberes, evidenciando a relação entre formação e exercício da profissão, em que o professor mobiliza os saberes profissionais, construídos e reconstruídos conforme a necessidade de utilização dos mesmos.

Pimenta (2000) apresenta três modalidades de *saberes da docência*, os quais constroem a identidade profissional do professor, são eles: saberes da experiência, os saberes do conhecimento e os saberes pedagógicos. Com relação à *experiência*, Pimenta afirma que os estudantes que chegam à formação inicial já trazem a imagem dos bons professores, aqueles que foram significativos em suas vidas, bem como os estereótipos frisados pela sociedade quanto à profissão de professor. Os saberes da experiência são também aqueles que os professores constroem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pelos seus colegas de trabalho e por outros educadores (PIMENTA, 2000). O *conhecimento*, enquanto saber docente, de acordo com Pimenta, está representado pelos conhecimentos que perpassam os bancos escolares. A autora enfatiza a distinção entre informação e conhecimento: “Conhecimento não se reduz à informação. Esta é um primeiro estágio daquele. Conhecer implica um segundo estágio: o de trabalhar com as informações, classificando-as, analisando-as e contextualizando-as” (PIMENTA, 2000, p. 21). Por fim, os saberes *pedagógicos*, para a autora se produzem na ação. Conforme ela, “[...] os saberes *sobre educação e sobre pedagogia* não geram os saberes pedagógicos. Estes só se constituem a partir da prática que os confronta e os reelabora⁴⁰”. Os saberes pedagógicos estão dispostos de forma fragmentada e é preciso superar esta fragmentação a partir da prática docente. Neste sentido, é na prática do dia-a-dia da sala de aula que o professor conhece a si mesmo e se reelabora como profissional da educação.

⁴⁰ Ibid., p. 26, grifo da autora.

Para Tardif (2008), a relação que os professores e os saberes devem ter não pode estar apenas vinculada à transmissão de conhecimentos, pois, na prática, há uma integração de vários outros saberes que se constituem do saber docente, considerado como um saber plural, sendo estes saberes oriundos da *formação profissional, disciplinar, curricular e os da experiência*. Tardif apresenta quatro saberes que constroem a profissão docente: os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais. Não obstante, os docentes baseiam-se em diversos saberes produzidos e oriundos de diversas fontes anteriores à carreira, os quais provêm da família, da escola, de sua cultura pessoal e história de vida, em outras palavras:

[...] pode-se constatar que os diversos saberes dos professores estão longe de serem todos produzidos diretamente por eles, que vários deles são de um certo modo ‘exteriores’ ao ofício de ensinar, pois provêm de lugares sociais anteriores à carreira propriamente dita ou situados fora do trabalho cotidiano. Por exemplo, *alguns provêm da família do professor, da escola que o formou e de sua cultura pessoal; outros procedem das universidades* [...] (TARDIF, 2008, p. 64, grifo nosso).

No que diz respeito aos *saberes da formação profissional*, Tardif (2008, p. 37) ressalta que estes saberes são o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições acadêmicas. São conhecimentos que se “transformam em saberes destinados à formação científica ou erudita dos professores [...]”. Após se tornarem professores e adentrarem nos sistemas de ensino, os docentes trazem uma bagagem de saberes (da formação) adquiridos no interior das instituições de ensino superior no formato de disciplinas acadêmicas – os *saberes disciplinares*. Esses saberes “integram-se igualmente à prática docente através da formação (inicial e contínua) dos professores nas diversas disciplinas oferecidas [...]”. Esses saberes são aqueles transmitidos pelos departamentos de dentro da universidade, independente das faculdades de educação e são oriundos da tradição cultural dos grupos sociais, os quais produzem estes saberes (TARDIF, 2008). Os *saberes curriculares* fazem parte da formação científica do docente. Correspondem aos discursos, conteúdos a ser ministrados e métodos categorizados e apresentados pelas instituições escolares. “Apresentam-se concretamente sobre a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar⁴¹”. Por último, temos os *saberes experienciais*, isto é, “os próprios professores no exercício de suas funções e na prática de sua profissão desenvolvem saberes

⁴¹ Ibid., p. 38.

específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio⁴²”. São saberes da experiência e são por ela validados, permitindo aos professores a aquisição de novas habilidades, de saber-fazer e saber-ser. São considerados como saberes que não são oriundos das instituições de formação de professores, nem de currículos instituídos (TARDIF, 2008). O autor reforça a concepção dos saberes experienciais como saberes surgido na e pela prática, validados pelo professor e acoplados na construção ou reconstrução de sua *profissionalidade*. Para Tardif (2008) os saberes experienciais se constituem a partir da prática pedagógica e são renováveis a partir de seus erros e acertos.

Complementando a ideia acima Tardif (2008) afirma que os docentes, quando inseridos nas instituições de ensino, podem vivenciar uma distância entre os saberes experienciais e os saberes adquiridos na formação, como um choque da dura realidade das salas de aula no início da docência, ou ainda,

[...] as bases dos saberes profissionais parecem construir-se no início da carreira, entre os três e cinco primeiros anos de trabalho. Por outro lado, o início da carreira representa também uma fase crítica em relação às experiências anteriores e aos reajustes a serem feitos em função das realidades do trabalho. Ora, este processo está ligado também à socialização profissional do professor e ao que muitos autores chamaram de ‘choque com a realidade’, ‘choque de transição’ ou ainda ‘choque cultural’, noções que remetem ao confronto inicial com a dura e complexa realidade do exercício da profissão [...] (TARDIF, 2002, p. 82).

A formação passa a ser entendida como a síntese dos conhecimentos/experiências vividos antes e durante a formação inicial e continuada (QUADRO 1).

Quadro 1 – Os saberes dos professores e sua constituição

<i>Saberes dos professores</i>	<i>Fontes sociais de aquisição</i>	<i>Modos de integração no trabalho docente</i>
<i>Saberes pessoais dos professores.</i>	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária.
<i>Saberes provenientes da formação escolar.</i>	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados.	Pela formação e pela socialização pré-profissional.
<i>Saberes provenientes da formação profissional para o magistério.</i>	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores.
<i>Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho.</i>	A utilização das “ferramentas” dos professores: livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
<i>Saberes provenientes de sua</i>	A prática do ofício na escola e na	Pela prática do trabalho e pela

⁴² Ibid., p. 39.

<i>própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.</i>	sala de aula, a experiência dos pares, etc.	socialização profissional.
---	---	----------------------------

Fonte: Adaptado de Tardif (2008).

Posto isto, podemos verificar que os autores aqui citados são unânimes no que tange à construção do saber pedagógico a partir dos conhecimentos apreendidos do contexto social e significados como aprendizagem individual. De acordo com Hobold (2004), frente aos anseios do cotidiano escolar, muitos docentes recorrem a novas fontes de aprendizagem e complementam seus saberes práticos. No entanto, admite “que podem existir professores que preferem permanecer estáticos, fossilizados diante de novas aprendizagens, mantendo-se na rotina do fazer pedagógico” (HOBOLD, 2004, p. 276).

Cabe salientar, que, à medida que o professor vai interagindo com o seu contexto educacional, maiores são as possibilidades de se constituir professor, de criar uma identidade profissional. Nas palavras de Hobold (2004, p. 276):

Nesta interação dialética, na qual o sujeito não é passivo, a construção ocorre através da história de cada professor. Estas histórias pessoais, acadêmicas e profissionais são tecidas a partir das vivências com os estudantes e outros colegas professores. É neste tecer da docência que muitos fios se envolvem, formando o ‘ser’ do professor de Educação Profissional.

Pensar a escola remete, também, pensar na formação continuada desse docente e na sua identidade. É através da nossa identidade que nos percebemos, nos vemos e queremos que nos vejam. A *identidade profissional* é a forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do seu *eu profissional*, que evolui ao longo da sua carreira docente e que pode ser influenciada pela escola, pelas reformas e contextos políticos, que integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional (GARCÍA, 2009a).

Nesta lógica, compreender a forma como o educador se vê, como enxerga sua ação e suas propostas, contribui para a forma como intervém na realidade dos seus alunos. Nóvoa (1992b, p.17, grifo nosso), afirma que “[...] a maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino”. É no ser que definimos o nosso fazer. Portanto, “é impossível separar o *eu profissional* do *eu pessoal*”.

Para Brandão (2012, p. 27) a identidade docente é construída, não somente pelos professores, mas por todas as instâncias que formam e reformam a imagem desse professor. “No entanto, assumir a profissionalização com vistas à atuação crítica e reflexiva, torna educadores e educandos partícipes de uma lógica que busca a autonomia e a responsabilidade”.

A identidade docente é uma realidade que evolui e se desenvolve de forma individual e, também, coletiva. A identidade *não* é algo que se possui, mas, *sim*, algo que se desenvolve ao longo da vida; ela *não* é um atributo fixo de determinada pessoa, mas, *sim*, um fenômeno construído nas relações sociais de trocas – de experiência, de vivências – que vão ocorrendo ao longo do processo de formação do profissional (GARCÍA 2009a).

García (2009a, p. 12) salienta que o conceito de identidade profissional tem sofrido mudanças. Mudanças que tem gerado “ambiguidades e contradições na situação profissional dos professores”. García (2009a) segue afirmando que estas mudanças têm a ver com as transformações sociais. Transformações essas em que o local e o global, a estabilidade e a mudança, estão a assumir um papel desestabilizador se formos comparar com a certeza que as nossa sociedade tinha em outros momentos. As mudanças e as novas realidades vão requerer que nos atentemos para as repercussões que estas terão aos professores. Para o autor qualquer discussão sobre o desenvolvimento profissional deve levar em consideração *o significado do que é ser um profissional e qual o grau de autonomia deste profissional no exercício do seu trabalho*.

O conceito de identidade profissional se refere à percepção dos professores sobre eles mesmos e à percepção dos outros sobre eles como docentes. As identidades profissionais, que se encontram sempre em movimento, configuram-se como processos de identificações, investimentos e superações relacionados às escolhas que os sujeitos realizam como pessoas e profissionais (NÓVOA, 1992b). Nas palavras de García (2009b, p. 112):

A identidade profissional é um processo evolutivo de interpretação e reinterpretação de experiências, uma noção que coincide com a ideia de que o desenvolvimento dos professores nunca para e é visto como uma aprendizagem ao longo da vida. Desse ponto de vista, a formação da identidade profissional não é a resposta à pergunta ‘quem sou eu neste momento?’, mas sim a resposta à pergunta ‘o que quero vir a ser?’

O educador necessita perceber o imbricamento da pessoa que é, com a sua profissão, tendo em vista os valores passados para os alunos são os mesmos que ele acredita para sua própria vida. Nóvoa (1992b, p. 09) salienta “que o professor é a pessoa; e uma parte

importante da pessoa é o professor”. Tal pensamento me permite trazer para esta conversa Brandão (2012, p. 28) que afirma: “E, é assim que saliento a prática educativa transpassada por esta pessoa e educador que é uma referência para seus alunos, tornando-se responsável, ao contribuir com esta educação”.

Desse modo, a identidade profissional é construída e alicerçada na sua identidade pessoal que, tomada de valores e crenças (pessoal, familiar, social e cultural), constrói a imagem a qual é transmitida aos seus alunos e aos demais.

Em síntese, *(re)conhecer* a necessidade do professor, sua identidade, sua história de vida profissional a partir de suas memórias, suas ideias, significados, percepções e como ele se vê frente às inúmeras contingências de sua prática pedagógica, levando em consideração seus saberes e práticas, bem como os fatores que interferem ou influenciam na *(re)construção* de sua *profissionalidade*, pode vir a contribuir para uma intervenção mais significativa na aprendizagem dos alunos.

5 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O ENSINO TÉCNICO: TECENDO CONCEITOS

Este capítulo trata das dimensões que caracterizam a especificidade da formação docente para o ensino técnico. Para isso, fui buscar nos artigos científicos, nos textos acadêmicos e na legislação elementos para discutir a temática da formação de professores para o ensino técnico.

Também proponho um breve passeio pela história da Educação Profissional Técnica, de Nível Médio, assim como pelas políticas de formação desse professor tanto no âmbito da Educação Básica quanto da Educação Profissional – como foi sendo construída e reconstruída ao longo da sua trajetória –, as influências, os avanços e retrocessos sofridos nesse processo de formação do campo.

Sem a pretensão de esgotamento da temática buscarei, por meio das vozes de autorias de diferentes lugares, analisar a dualidade estrutural que poderá ser observada nessas modalidades de formação. Creio ser importante também tecer algumas considerações sobre as influências de organizações nacionais e internacionais na construção de modos de formação de professores no Brasil.

Dessa forma, julgo importante direcionar a análise deste capítulo para a formação do professor que atua no ensino técnico: a) *a trajetória histórica de constituição deste professor* – do artesão mestre ao mestre professor; b) *o caráter assistencialista, disciplinador e moralizador* por muito tempo subjacente ao ensino técnico profissionalizante; c) *a dualidade estrutural* existente que configura trajetórias diferenciadas aos professores e suas formações e, por fim; d) *a estreita relação que existe entre o saber-fazer e o aprender* em sua materialidade.

5.1 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO: UM BREVE PASSEIO PELA HISTÓRIA DO ENSINO TÉCNICO – AVANÇOS E TENSÕES NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Ao falar na formação do professor que atua no Ensino Técnico podemos observar algumas peculiaridades que tanto se aproximam quanto se afastam da formação de professores de um modo geral. A educação profissional em nosso país é, por vezes, reflexo de

uma determinada visão de mundo, uma vez que assume configurações bem demarcadas em cada momento histórico, num processo contínuo de transformações.

Como poderá observado, o modelo europeu de escolas normais implantado no Brasil irá refletir a supremacia da classe que se encontrava no poder na ocasião. Numa economia agrária, dependente de mão-de-obra escrava, onde a organização da educação estava voltada às elites era compreensível a falta de professores qualificados (TANURI, 2000). Para Tanuri (2000) um fato que marca bem esta questão era o analfabetismo da população que passa a ser motivo de preocupação das elites apenas a partir da segunda metade do século XX. Isto porque, até então, o ensino caracteristicamente propedêutico era destinado às elites que não mais realizavam seus estudos na Europa, como ocorria no período do Brasil Colônia e Império.

Tanuri (2000) salienta que, para os filhos da elite estava assentada uma escola acadêmica enquanto que a aprendizagem de um ofício estava destinada aos filhos dos outros, ou seja, pessoas não pertencentes à elite. Não obstante, no que tange ao tipo de professor que seria encarregado pelo ensino a autora identifica uma *dualidade* na formação desse professor, tendo em vista que para as elites havia a preocupação com as legislações e normatizações sobre como e quem deveria ser o professor habilitado; já para “os outros”, uma confusa orientação para definir o perfil esperado para esse professor.

De certa forma, para este professor bastava dominar bem o ofício – uma vez que as qualidades pedagógicas eram secundárias em relação ao aprender a fazer. Sendo assim, a aprendizagem dos ofícios se realizava no próprio espaço de trabalho, mais pela observação do que por um ensino voltado para este fim. Desse modo, temos que, a educação profissional e seu ensino relacionado ao saber fazer alcança menor prestígio numa sociedade formada por uma ex-colônia, marcada pelo escravismo e desprezo ao trabalho manual (MANFREDI, 2002; TANURI, 2000).

De modo geral, a educação acadêmica, de cultura geral, para a formação profissional era destinada à elite; já a educação para o trabalho, para a aquisição de um ofício, desde o princípio foi destinada a pobres e desvalidos, aos órfãos e desamparados e ao proletariado. Aos desvalidos de fortuna (órfãos e menores abandonados) era oferecida uma formação que preparava para um ofício específico voltado aos setores da economia em expansão no Brasil. Esta formação acontecia tanto no âmbito das iniciativas públicas quanto da sociedade civil e de ordem religiosa. De acordo com Cunha (2000), um aspecto a ser considerado em todas estas iniciativas era a ideologia que pretendia: a) imprimir a motivação para o trabalho; b)

evitar o desenvolvimento de ideias contrárias à ordem política do momento; c) propiciar a instalação de fábricas que pudessem se beneficiar da oferta de mão-de-obra qualificada, motivada e disciplinada; d) favorecer os trabalhadores, que receberiam salários mais elevados, na proporção dos ganhos das fábricas e da sua qualificação.

Posto isto, nesse processo de contação da história da educação profissional brasileira *podemos verificar que as primeiras tentativas de firmar uma relação mais estreita entre educação e trabalho* foram realizadas em virtude do desenvolvimento da economia de subsistência e, particularmente do incremento à atividade extrativa de minérios no estado de Minas Gerais. Essa intensificação da atividade extrativa de minérios durante os primeiros séculos de colonização geraram núcleos urbanos, criando um mercado consumidor para os mais diversos produtos artesanais e utensílios domésticos o que gerou a necessidade de trabalho especializado. Dessa forma, os primeiros núcleos de formação profissional de artesãos e demais ofícios, as chamadas “escolas-oficina”, foram sediadas nos colégios e residências dos padres jesuítas no período colonial (MANFREDI, 2002, p. 69).

Os jesuítas tiveram grande papel na construção de escolas para setores da elite do Brasil Colônia (WERMELINGER; MACHADO; AMÂNCIO FILHO, 2007). Assim como ocorrido em Portugal, os colégios jesuítas se dedicavam à formação de indivíduos para ocupar posições de destaque na sociedade (de direção e de mando), privilegiando o currículo humanístico que mais interessava às famílias dos ricos senhores de engenho, uma vez que se assemelhava com a cultura dos nobres portugueses. Como consequência disso o ensino científico profissional pouco evoluía por sempre estar associado ao trabalho manual, tido como um trabalho específico para escravos. O sistema escravocrata, que sobreviveu por mais de três séculos, deixou marcas profundas na construção das representações sobre o trabalho como atividade social e humana (MANFREDI, 2002). De acordo com Wermelinger, Machado e Amâncio Filho (2007), o próprio sistema escravocrata vigente à época imprimia um caráter subalterno às atividades físicas e manuais, “criando a representação de que todo e qualquer trabalho que exigisse esforço físico e manual consistiria em um ‘trabalho desqualificado’” (MANFREDI, 2002, p. 71).

Em 1808, com a transferência da Corte Portuguesa para o Brasil ocorreu transformações sociais, econômicas e políticas significativas para a Colônia. No que tange a educação profissional temos a formação de corporações de ofícios, a exemplo de Portugal, em que foram adotados os padrões de hierarquia e disciplina vigentes no âmbito militar. Tais instituições criadas e mantidas por sociedades particulares e com o apoio do estado

representaram o marco inicial da organização do trabalho e da aprendizagem em nosso país (WERMELINGER; MACHADO; AMÂNCIO FILHO, 2007). Esses estabelecimentos tinham como característica principal o seu aspecto assistencialista de atendimento aos órfãos e desvalidos de sorte, e sua recusa em ensinar a negros e escravos. Eram vistos mais como obras de caridade do que como obras de instrução pública. Crianças e jovens eram encaminhados para esses estabelecimentos onde recebiam instrução primária (leitura, escrita, aritmética, desenho, etc.) e aprendiam alguns ofícios, tais como: topografia, alfaiataria, tornearia, carpintaria, entre outros (MANFREDI, 2002).

Posteriormente, ao longo da Primeira República (1889-1929), a educação profissional passou por transformações sem, contudo, perder o caráter assistencialista que a caracterizava. Nesse período foram gestadas novas práticas e concepções de educação profissional. As características que marcam o ensino técnico deste período como, a fragmentação, a dispersão, o fraco desenvolvimento e o seu caráter marginal, para Machado (1982, p. 31) são frutos do tipo de economia que predominava no país e todas as contradições que agitavam o cenário econômico, político e social do Brasil que, por assim dizer, “vão influir, nos rumos, não só do ensino técnico industrial, como do próprio sistema educacional como um todo”.

Não havia como existir outra realidade para o ensino profissional, salienta Machado (1982), pois para a autora predominava no Brasil um tipo de economia agrário-exportadora, tendo como *carro-chefe* o cultivo do café. O poder estava nas mãos dos coronéis. Estes, por sua vez, se erigiam a partir da concentração dos latifúndios. Por consequência, o Estado representava os interesses das oligarquias rurais e, frente à força do poder regional, apresentava um poder relativamente enfraquecido. Com efeito, surge a política dos governadores, “reflexo do coronelismo a nível nacional e que contribuía para reproduzir a mesma composição do poder⁴³” (MACHADO, 1982, p. 31).

O setor cafeeiro nem sempre atravessa bons momentos; crises e oscilações marcaram o a produção e comercialização do produto no país, exigindo um papel mais intervencionista como relata Machado (1982, p. 31): “Foi nas brechas causadas por estas crises e em função das dificuldades circunstanciais dos países de fora em nos enviar os produtos que importávamos que pôde o setor industrial se desenvolver. É nesta época que se dá a metamorfose do capital agrário em capital industrial”.

⁴³ Até a década de 1930, o Brasil era um país agroexportador, tendo como base econômica a indústria açucareira e cafeeira. As forças políticas sustentavam as oligarquias rurais, um dos principais pontos de apoio da classe dominante. A estrutura social, de sólida formação econômica, reduzia a importância do papel do Estado, que frequentemente não detinha a força política necessária para promover intervenções nas unidades federadas (WERMELINGER; MACHADO; AMÂNCIO FILHO, 2007).

As indústrias que precisavam de uma mão-de-obra mais qualificada teriam que se voltar para a contratação de imigrantes europeus que povoavam as cidades, realizando atividades artesanais ou trabalhavam nas plantações, por terem experiência e habilidades adquiridas em seus países de origem. Com o aproveitamento máximo deste tipo de trabalhador imigrante, deu-se início as pressões no sentido de profissionalização sistemática do trabalhador local. E, é para atender às necessidades concretas da indústria emergente que surgem e se estruturam os primeiros cursos técnicos no Brasil (MACHADO, 1982).

À medida que se processa a industrialização surge ideologias favoráveis a este novo processo e, claro, ideologias contra estas mudanças. Conforme Machado (1982), estes que eram contra *procuraram reafirmar os valores tradicionais do ruralismo*, enaltecendo as vantagens da vida rural e associando a urbanização com degeneração social, afirmando, de certo modo, a vocação do país como agrícola. Contudo, o que se observa é que a divisão social do trabalho no Brasil se torna cada vez mais evidente e a própria estrutura social torna-se mais complexa com o crescimento da indústria, do proletariado e da burguesia no país. Antigos setores da classe dominante se tornam empresários industriais, o que contribuiu “para que a estrutura de classes, antes relativamente estável e simples, se torne cada vez mais complexa e instável” (MACHADO, 1982, p. 32). Dessa forma, à medida que novas classes sociais surgem, novos valores e ideias tomam corpo e entram em choque com as concepções tradicionais defendidas pelas oligarquias rurais. Isso tudo acabou contribuindo para uma intensa efervescência ideológica e de inquietação social.

Anteriormente, em 1909, foi criado pelo presidente Nilo Peçanha, nas capitais dos estados, escolas de aprendizes e artífices para o ensino profissional gratuito (WERMELINGER; MACHADO; AMÂNCIO FILHO, 2007). A criação de 19 escolas por Nilo Peçanha foi pautada por um cunho mais político do que educativo, pois essas escolas localizavam-se estrategicamente nas capitais, mesmo em regiões onde a produção manufatureira e industrial não fosse tão desenvolvida, como nos casos do norte e nordeste (SIMIONATO, 2011).

Assim mesmo, essas escolas formaram um forte canal político onde o preenchimento de cargos era por indicação de políticos locais, sendo que os alunos, em sua maioria, eram formados para atuar em obras públicas. Um clientelismo em torno do ensino público federal em troca do apoio político aos grupos dominantes (SIMIONATO, 2011, p. 47).

Simionato (2011, p. 47) afirma que “essas escolas tinham prédios, conteúdos e metodologia didáticas próprias o que passou a exigir um professor também diferenciado dos demais”. De acordo com Manfredi (2002, p. 83):

A finalidade educacional das escolas de aprendizes era a formação de operários e de contramestres, por meio do ensino prático e de conhecimentos técnicos transmitidos aos menores em oficinas de trabalhos manuais ou mecânicos mais convenientes ao Estado da Federação em que a escola funcionasse, consultando, quando possível, as especialidades das indústrias locais.

Até o momento posso observar que os aspectos de cunho social e caritativo marcaram indelevelmente os primórdios da educação profissional brasileira, que sempre esteve associada à população de baixa renda, sem identidade, destituída de intenções pedagógicas de desenvolvimento intelectual pleno.

Com efeito, para os professores que atuavam na educação profissional, a criação da Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Brás, em 1917, constituiu-se numa das primeiras iniciativas para a formação de professores que atuavam em escolas de aprendizes e artífices recém-inauguradas. Para Simionato (2011) no período da primeira República, o sistema educacional e a educação profissional ganham nova roupagem, onde as escolas anteriores destinadas ao ensino de ofícios artesanais e manufatureiros cedem lugar a uma rede de escolas públicas e privadas. Estas redes se destinavam não apenas aos desvalidos da sorte, como também aos setores populares urbanos, futuros ou já atuais trabalhadores assalariados. Criadas para esse fim as escolas *tinham como preocupação central que o professor detenha a arte do ofício a ser ensinado, na concepção do saber fazer*, como se para aprender um ofício, apenas a observação e a imitação fossem suficientes, não necessitando o desenvolvimento de estruturas cognitivas complexas, tendo em vista a atual conjuntura da reestruturação produtiva e da polarização de competências (TANURI, 2000).

A dicotomia entre ideia de educação clássica, humanista e generalista em contraposição à ideia de educação prática, voltada ao mundo do trabalho, toma força e consolida-se na implantação de um sistema tardio de educação pública no Brasil. “A *dualidade estrutural entre ensino acadêmico propedêutico e profissional inicia-se ou, já está instituído, influenciando a educação como um todo até os dias de hoje*” (SIMIONATO, 2011, p. 48, grifo nosso).

Nas palavras de Tanuri (2000, p. 70):

A fase que se segue à Primeira Guerra e se prolonga por toda a década de 1920 é de preocupação e entusiasmo pela problemática educacional em âmbito internacional e nacional, sendo caracterizada por esforços da iniciativa estadual pela difusão e remodelação do ensino. A divulgação dos princípios e fundamentos do movimento escolanovista que se processa nesse decênio fundamenta, em maior ou menor grau, as mencionadas reformas estaduais do ensino primário e normal, fornecendo elementos para uma revisão crítica dos padrões de escola normal existentes.

De modo geral, as ideias deste movimento – expresso no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova em 1932 – estruturam novos ordenamentos didático-pedagógicos com ênfase em metodologias bem como a introdução de novas disciplinas nos currículos, para além da psicologia, didática e metodologia como: história da educação, sociologia, biologia, etc., (SIMIONATO, 2011). Quanto à formação de professores da educação profissional as preocupações centraram-se, de acordo com Simionato, para que o professor detenha “a arte do ofício a ser ensinado na concepção do saber fazer” (SIMIONATO, 2011, p. 49).

Ao mesmo tempo em que as escolas de artes e ofícios desenvolviam seus cursos, havia a iniciativa por parte de trabalhadores organizados em sindicatos para promover a formação de seus trabalhadores (SIMIONATO, 2011). Como exemplo, temos a criação da Escola Prática de Aprendizes das Oficinas, fundada em 1906, no Rio de Janeiro, na Estrada de Ferro Central do Brasil. Sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas nesta escola, estas eram assistemáticas onde os aprendizes imitavam o mestre e desempenhavam as tarefas que este lhes atribuía, de acordo com a produção (CUNHA, 2000).

Posso inferir que a preocupação com questões pedagógicas, metodológicas e avaliativas não estavam na ordem do dia das preocupações destas escolas de aprendizes. Não obstante, o avanço na distribuição da produção cafeeira ao porto de Santos possibilitou a centralização e sistematização do ensino de ofícios destas escolas. Este ensino de ofícios apresentou duas inovações importantes adotadas posteriormente, a saber: 1^a) a utilização de séries metódicas; a 2^a) aplicação de testes psicotécnicos para seleção e orientação dos candidatos aos diversos cursos, possibilitando assim, ampliar a formação para as demais empresas do setor (CUNHA, 2000).

Os anos de 1930 marcam decisivamente um processo de mudanças estruturais no Brasil, na ordem política, social, e econômica. Os grupos que apoiavam Getúlio Vargas optaram por um modelo de desenvolvimento pautado na industrialização, substituindo o modelo agroexportador que estava em decadência na ocasião (SIMIONATO, 2011). Com a criação do Ministério da Educação em 1930, inicia-se uma autêntica reestruturação no sistema educacional brasileiro, especificamente no âmbito da educação profissional com a criação da

Inspetoria do Ensino Profissional Técnico, consolidando a estrutura do ensino profissional no Brasil (SIMIONATO, 2011).

Não obstante, a Constituição de 1937⁴⁴ estabeleceu a obrigatoriedade da organização de escolas de aprendizes por parte de empresas e de sindicatos. Fato que chama a atenção é que a partir desta constituição deixa-se de associar o ensino profissional aos desfavorecidos e desvalidos de sorte. Durante o período do Estado Novo (1937-1945), o governo adotou o ensino profissional como prioridade, visando formar mão de obra capaz de se adequar à organização científica do trabalho, princípio que se ajustava à inspiração *taylorista-fordista* de organização do trabalho na produção industrial (WERMELINGER; MACHADO; AMÂNCIO FILHO, 2007).

Neste contexto, a Escola de Artes e Ofícios fechou em 1937. Fato marcante é que durante este período a escola chegou a ter 5.301 matriculados, contudo apenas 381 professores concluíram com êxito a formação, número significativamente pequeno diante de tantos ingressantes, o que suscita várias hipóteses como “a desvalorização da formação pedagógica para a formação profissional por parte destes matriculados [...]” (SIMIONATO, 2011, p. 50).

Na década de 1940, no plano das reformas educacionais buscou-se a adesão dos industriais para a manutenção de cursos profissionais para os operários. Foi promulgado um decreto determinando que os cursos pudessem ser instalados como unidades autônomas nas indústrias ou em suas proximidades, podendo ser mantidas em comum por vários estabelecimentos industriais (WERMELINGER; MACHADO; AMÂNCIO FILHO, 2007).

Para Oliveira (2005) a preocupação com a formação dos professores e sua sistematização no país só começou a se manifestar a partir da década de 1940, onde são definidos os dispositivos específicos para os diferentes sub-ramos do ensino técnico – conforme a organização proposta pelas leis orgânicas na Reforma Capanema de 1942. Isso influenciou de tal modo propostas de educação profissional que, na Reforma Capanema a Lei Orgânica do Ensino Industrial concilia duas modalidades de formação propostas aos operários. De acordo com Machado (1982, p. 39, grifos da autora):

⁴⁴ Esta constituição substitui a de 1934 e determina a competência federal para fixar as bases e os quadros da educação nacional, consagrando a tendência ao centralismo e à uniformidade. Em seu artigo 129 chega a estabelecer que o ensino pré-vocacional e profissional é destinado às classes menos favorecidas, e no artigo 131 determina que os trabalhos manuais devem ser obrigatórios em todas as escolas primárias, normais e secundárias. É a primeira vez que uma constituição brasileira trata do ensino industrial e por ela institui-se a cooperação entre a indústria e o Estado para a atuação nesta área (MACHADO, 1982).

Em relação ao dualismo entre ensino cultural e profissional [...] a própria Reforma de Ensino de 1942, também chamada Reforma Capanema, vai consolidar a estrutura elitista do ensino brasileiro. Institucionalizam-se, assim, duas organizações paralelas, com objetivos, aparelhagem e domínios próprios. O ensino secundário, destinado a preparar as *individualidades* condutoras, e o profissional, a formar mão-de-obra qualificada para as necessidades do sistema produtivo.

Também nessa mesma década duas outras iniciativas ocorreram, contribuindo para a adequação da formação profissional às tendências de parcialização do processo de trabalho. A primeira foi a criação do Serviço Nacional da Aprendizagem Industrial (SENAI), que liberou as indústrias e os sindicatos da responsabilidade exclusiva da educação profissional de seus operários; a segunda foi a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Industrial que além de estabelecer as bases da organização desse ensino, equiparou-o ao ensino secundário e introduziu a orientação educacional nas escolas de formação profissional (WERMELINGER; MACHADO; AMÂNCIO FILHO, 2007; MACHADO, 1982).

Desse modo, a criação do SENAI, em 1942, evidencia o quanto se tornava premente, naquele momento, a formação de mão-de-obra especializada⁴⁵. Apesar de todo o crescimento operado na rede do ensino industrial, este não era suficiente. Para Machado (1982) antes a presença de trabalhadores capacitados se mostrava desnecessária, isto porque a fonte de acumulação tinha como uma de suas vertentes a grande oferta de mão-de-obra barata; também o treinamento rápido nas fábricas por si só já atendia às necessidades da produção. A autora afirma ainda que “com a diversificação e expansão do aparato produtivo e com o crescimento da importância da indústria, apenas a contribuição da escola, nos moldes do funcionamento existente, não era suficiente” (MACHADO, 1982, p. 39).

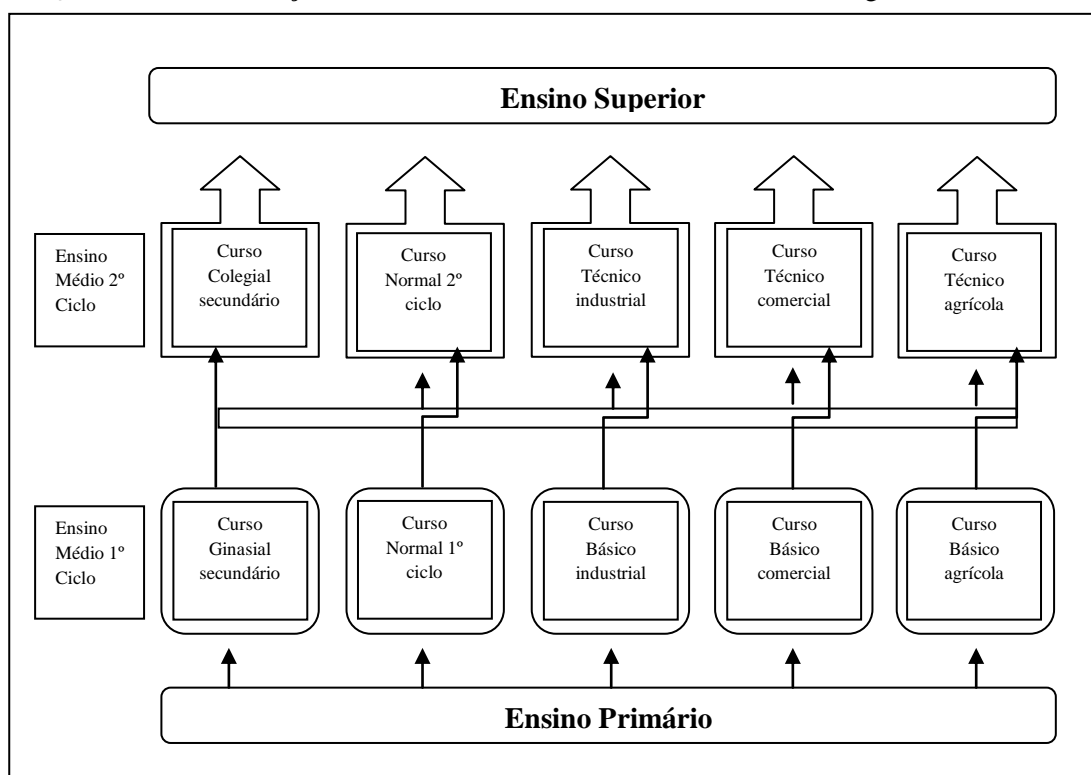
Para Simionato (2011, p. 51, grifo nosso) com as leis orgânicas, há o deslocamento da formação profissional para o grau médio, cabendo ao ensino primário apenas o desenvolvimento de conhecimentos gerais e “*uma ‘seleção’ dos que apresentavam requisitos para prosseguir nos estudos profissionalizantes*”. Para a autora o caráter assistencialista deixou de ser um fator básico na seleção de candidatos à profissionalização em que a aptidão para o ofício passava a ser fator preponderante na admissão. Porém não desmistificou o menosprezo dado a formação profissional, pois ainda se direcionava aos mais desfavorecidos.

Como pôde ser observado, o sistema oficial de ensino industrial foi organizado na Reforma Capanema, que não apenas reestruturou a educação profissional, como todo o

⁴⁵ O SENAI se apresentava como o meio através do qual se poderia garantir a assistência técnica mais imediata às empresas e influir na própria modernização das empresas tradicionais (MACHADO, 1982).

sistema educacional do país (QUADRO 2), redefinindo currículos, articulações entre cursos, ramos, ciclos e graus (SIMIONATO, 2011).

Quadro 2 – Articulação entre os níveis de ensino conforme as Leis orgânicas de 1942-1946.



Fonte: Adaptado de MANFREDI (2002).

A Reforma Capanema ativou a diversificação horizontal por meio dos diversos tipos de escolas de nível médio, transformando o sistema educacional em um sistema de discriminação social: a) *Ensino Técnico e Normal*, com ênfase nas aprendizagens práticas, técnicas, vocacionais e profissionais dirigidos preferencialmente às *camadas populares*, sem acesso ao Ensino Superior, por meio destas modalidades de ensino; b) *Ensino Secundário*, com ênfase em conteúdos acadêmicos e propedêuticos, de preparação para o Ensino Superior, destinado especialmente às *elites* (SIMIONATO, 2011).

Quanto à formação do professor para atuar no ensino técnico é no Decreto-Lei n. 4073/42, de 30 de janeiro de 1942 que consta pela primeira vez determinações para o preparo do professor de ensino profissional. No seu artigo 10º consta que os cursos pedagógicos destinam-se à formação do pessoal docente e administrativo peculiares ao ensino industrial. Por outro lado, o artigo 53 previa a formação de professores de disciplinas de cultura geral, de cultura técnica ou pedagógica (BRASIL, 1942).

No ano de 1942, o governo federal normaliza a formação do magistério para disciplinas específicas do ensino industrial. Os cursos técnicos possuíam um currículo composto por três partes, quais sejam: 1ª) as disciplinas de cultura geral; 2ª) as matérias técnicas; e, 3ª) o estágio que ocorria na indústria com a supervisão de um docente. Já os cursos pedagógicos tinham uma quarta parte no currículo que eram as disciplinas didáticas. Tal formação era prevista no 2º ciclo em cursos pedagógicos de um ano na indústria para o preparo de professores nas áreas de educação rural doméstica e em cursos de didática e de administração do ensino agrícola, com um ano de duração. Este ordenamento legal acabou vigorando até a aprovação da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional em 1961 (BRASIL, 1961).

À medida que os alunos avançavam nos estudos acadêmicos, as preocupações com a formação dos professores para o secundário também aumentavam, tendo início com a criação das universidades (SIMIONATO, 2011). É importante salientar que, ao longo do século XIX e início do século XX, este tipo de ensino era desenvolvido por autodidatas ou profissionais liberais.

Nos anos de 1930, a formação de bacharéis realizada no ensino superior foi acrescida de um ano para as disciplinas da área da educação, constituindo com isso a Licenciatura, habilitando professores para o exercício do magistério de disciplinas específicas. De acordo com Simionato (2011, p. 52, grifo nosso) é nesse momento que “se tem a hipótese do surgimento do conhecido esquema de formação denominado 3 + 1, onde os três anos iniciais centravam-se nos conhecimentos específicos do bacharelado e o último ano contemplava conhecimentos da área de educação [*a didática, a licenciatura*]”.

O que se pode perceber é uma acentuada *dualidade* entre as ciências da educação das demais ciências, numa formação não integrada, em que o estágio curricular se encontra apenas ao final do curso, sem nenhum contato prévio com a realidade do trabalho docente e com a realidade escolar. Com isso, a transposição didática do conteúdo específico do bacharelado fica prejudicada, pois, segundo Simionato (2011, p. 53, grifo nosso), o que se observa é que “*na sua atuação como docente, tendem a reproduzir os conteúdos aprendidos na mesma proporção quando acadêmicos do bacharelado, não adequando nem graduando as dificuldades do conhecimento científico às especificidades de desenvolvimento cognitivo de seus alunos*”.

No ano de 1959, uma nova organização escolar⁴⁶ foi criada para o ensino industrial, dando-lhe maior autonomia, descentralização administrativa e ampliação do conteúdo de cultura geral. Com esta lei ficou estabelecida a necessidade da participação de representantes da indústria no Conselho Dirigente de cada escola técnica (MACHADO, 1982).

Não obstante, como forma de orientar e controlar a política econômica foi lançado o Plano de Metas que ao todo incluía trinta metas, sendo que uma das quais era o *programa de formação de pessoal técnico*, com o objetivo de atender as demandas e necessidades surgidas com a expansão das indústrias. Assim, o próprio ensino profissional teve que se dinamizar e se reaparelhar com vistas a atender as demandas industriais (MACHADO, 1982).

A partir disso, foi estabelecido o Acordo Brasil e Estados Unidos, em 1946, com o objetivo de fornecer equipamentos, assistência financeira e orientação técnica às escolas técnicas brasileiras; sendo o primeiro curso de Aperfeiçoamento de Professores do Ensino Industrial oferecido em 1947, no Rio de Janeiro, com duração de um ano e três meses. Curso este que foi uma iniciativa da Comissão Brasileiro-Americana do Ensino Industrial (CBAI), chancelado pela Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID). Esta comissão também patrocinou a formação de gestores, enviando em 1947, dois grupos de dez diretores de escolas técnicas industriais para o curso de Administração de Escolas Técnicas do *State College* na Pensilvânia, Estados Unidos (MACHADO, 2008a).

De modo geral, a constituição da Educação brasileira aprofundou a *dualidade* estrutural entre a educação de cunho escolar acadêmica e generalista, e a de cunho profissional, onde na primeira os alunos tinham acesso a um amplo espectro de conhecimentos gerais enquanto que na segunda *os alunos recebiam informações que fossem relevantes ao domínio de seu ofício, sendo mais um treinamento focado no resultado da capacitação do que numa formação de caráter geral*. As leis orgânicas integraram a dispersão de cursos em nível médio, contudo consagraram a dualidade entre a escola acadêmica e profissional. Assim havia de um lado o ginásio e o colégio e de outro lado os cursos básicos e técnicos agrícolas, industriais e comerciais (SIMIONATO, 2011).

Com relação à formação de professores, a *dualidade* acabou se repetindo, à medida que seus papéis se delineavam mais claramente. Para a educação escolar de cunho acadêmico estava reservada uma formação específica em cursos normais e licenciaturas, com uma grande influência dos ideais da Escola Nova, com estudos de didática, metodologia, psicologia, entre

⁴⁶ Há que se destacar ainda as diversas tentativas e experiências no sentido de reformar o ensino nos ginásios, com o objetivo de incluir também a formação profissional em seus programas: ginásio moderno (1962), ginásios pluricurriculares (1963) e ginásio orientado para o trabalho (1963) (MACHADO, 1982).

outras da área das Ciências da Educação; enquanto que os professores da educação profissional tinham formações complementares. Com isso, “o que se efetiva como formação é o domínio da técnica e da aprendizagem do ofício na perspectiva de treinamento, reforçado por uma pedagogia de orientação condutivista e da prática imitativa” (SIMIONATO, 2011, p. 55).

Com a Constituição Federal de 1946 a educação passa a ser direito de todos e estabelece diretrizes para a organização da legislação escolar para todo o país. Determina ser da competência da União legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Simionato (2011) salienta que no dia 29 de abril de 1947 uma comissão é instaurada para dar início aos trabalhos de elaboração de um anteprojeto, que foi apresentado à Câmara Federal em 1948. Não obstante, enquanto era discutido o Projeto Mariani que defendia um ensino público laico e gratuito, entrava em vigor o substitutivo Lacerda largamente favorável aos interesses da escola particular, entrando em confronto com os defensores da escola pública. Essa discussão, afirma Simionato (2011), polarizou-se entre os educadores que defendiam a escola pública, laica e gratuita (o Projeto Mariani) e os que defendiam a privatização do ensino (o Projeto Lacerda).

A este respeito D'Angelo (2007) salienta que somente após treze anos de embates e disputas é que a Lei 4.024 foi aprovada em 20 de dezembro de 1961, onde educação no país é dever do Estado e também da iniciativa privada.

Quanto à estrutura do ensino esta se configurou nas seguintes etapas:

- a) *Ensino primário* de pelo menos quatro anos;
- b) *Ensino ginasial* de quatro anos (secundário, comercial, industrial, agrícola e normal);
- c) *Ensino superior*.

Fato que marca um grande avanço nessa Lei foi a equiparação de todos os cursos do ensino médio de 2º ciclo no acesso ao ensino superior, sendo reconhecida a integração completa do ensino profissional ao ensino regular, tendo em vista a equiparação de acesso.

Com a LDB/61 aprovada foi preconizada a descentralização da educação; com isso vários movimentos da educação migraram para setores regionais paralelamente ao período em que, no contexto político, estávamos em meio a uma crise entre parlamentarismo e presidencialismo, marcando o início da república presidencialista de João Goulart (SIMIONATO, 2011). Cabe salientar que, antes de ser deposto João Goulart apresenta importantes ações na área da educação, tais como: a) o Plano Nacional de Educação; b) a

Comissão de Cultura Popular; e, c) o Plano Nacional de Alfabetização; sendo cancelados posteriormente pelo governo na época da ditadura militar.

No que tange à educação, cada vez mais a influência de organismos externos se faz presente nas orientações das políticas educacionais. Nesse período, todos os setores da educação nacional foram cobertos pelos acordos MEC-USAID, abrangendo do ensino primário ao médio, do profissional ao superior, bem como abrangendo a produção de material didático e o treinamento de professores. Os acordos foram muitos e abrangia toda a educação, o que gerava protestos de estudantes, professores e setores políticos engajados na defesa de uma educação pública, laica e gratuita. Segundo D'Angelo (2007), a repressão amparada pelos Atos Institucionais promovia o silenciamento dos protestos sem, contudo, conseguir que acabassem por completo. De certo modo, esses acordos tiveram grande influência em nossa educação, favorecendo a entrada do ensino tecnicista no país.

a) 26 de junho de 1964: acordo MEC-USAID para aperfeiçoamento do ensino primário; b) 31 de março de 1965: acordo MEC-CONTAP (Conselho de Cooperação Técnica de Aliança para o Progresso)-USAID para a melhoria do ensino médio; c) 29 de dezembro de 1965: acordo MEC-USAID para dar continuidade e suplementar com recursos e pessoal o primeiro acordo para o ensino primário; d) 5 de maio de 1966: acordo do Ministério da Agricultura-CONTAP-USAID, para treinamento de técnicos rurais; e) 24 de junho de 1966: acordo MEC-USAID, de assessoria para a expansão e aperfeiçoamento do quadro de professores de ensino médio e proposta de reformulação das faculdades de Filosofia do Brasil; f) 30 de junho de 1966: acordo MEC-USAID, de assessoria para a modernização da administração universitária; g) 30 de dezembro de 1966: acordo MEC-INEP-CONTAP-USAID, sob a forma de tempo aditivo dos acordos para aperfeiçoamento do ensino primário; nesse acordo aparece, pela primeira vez, entre os objetivos, o de 'elaborar planos específicos para melhor entrosamento da educação primária com a secundária e com a superior; h) 30 de dezembro de 1966: acordo MEC-SUDENE-CONTAP-USAID, para criação do Centro de Treinamento Educacional de Pernambuco; i) 06 de janeiro de 1967: acordo MEC-SNEL (Sindicato Nacional dos Editores de Livros)-USAID, de cooperação para publicações técnicas, científicas e educacionais (por esse acordo seriam colocados, no prazo de três anos, a contar de 1967, 51 milhões de livros nas escolas. Ao MEC e ao SNEL caberiam apenas responsabilidades de execução, mas aos técnicos da USAID todo o controle, desde os detalhes técnicos de fabricação de livros até os detalhes de reformulação do primeiro acordo de assessoria à modernização das universidades, então substituído por assessoria do planejamento do ensino superior, vigente até 30 de junho de 1969; j) 27 de novembro de 1967; acordo MEC-CONTAP-USAID de cooperação para continuidade do primeiro acordo relativo à orientação vocacional e treinamento de técnicos rurais; k) 17 de janeiro de 1968: acordo MEC-USAID para dar continuidade e complementar o primeiro acordo para o desenvolvimento do ensino médio.

Com base no exposto, as formulações das políticas educacionais foram sendo destinadas ao encargo de burocratas, afastando cada vez mais os educadores do processo de formulação de políticas de educação. A divisão social do trabalho começa a ser configurada e

penetra no contexto das escolas, em sua estrutura e organização, podendo ser observado isso na figura do especialista e na presença do supervisor escolar (SIMIONATO, 2011).

No contexto histórico, pós-1964, a literatura educacional, os conteúdos, bem como os treinamentos dos professores acabam se deslocando para os aspectos concernentes a escola, ou seja,

para os ‘meios’ destinados a ‘modernizar’ a prática docente, para a ‘operacionalização’ dos objetivos – instrucionais e comportamentais –, para o ‘planejamento, coordenação e o controle’ das atividades, para os ‘métodos e técnicas’ de avaliação, para a utilização de novas tecnologias de ensino, então referentes, sobretudo a ‘recursos audiovisuais’. Tratava-se de tornar a escola ‘eficiente e produtiva’, ou seja, de torná-la operacional com vistas à preparação para o trabalho, para o desenvolvimento econômico do país, para a segurança nacional. O referencial teórico que passa a embasar parte significativa da produção pedagógica, principalmente durante os anos 70 (Silva, 1991), é o da Teoria do Capital Humano. *Dentro dessa visão tecnicista, acentua-se a divisão do trabalho pedagógico, desenvolvem-se os serviços de Supervisão, iniciando-se nos cursos de Pedagogia, a partir da implementação do Parecer 252/1969, a formação dos especialistas* (TANURI, 2000, p. 79, grifo nosso).

Os acordos firmados entre o MEC e a USAID contribuiram para a penetração da “teoria do capital humano na educação”, implementando-se a preparação do “cidadão produtivo” (SIMIONATO, 2011) para inserção no mercado de trabalho, numa formação desprovida de elementos humanizadores e reflexivos na perspectiva da prática e do trabalho como princípio educativo. Dessa forma, são retiradas do currículo disciplinas importantes como *filosofia, sociologia* e postas outras disciplinas como *educação moral e cívica, organização social, política brasileira e estudos brasileiros*. Com relação ao ensino técnico a orientação tecnicista para os processos pedagógicos teve grande avanço. Primeiramente, pela aproximação da área técnica com estas concepções pautadas no saber fazer, na produtividade, na eficiência e eficácia; em segundo, aos programas de formação de professores pautados em ofertas emergenciais, especiais e de forma rápida, o que impossibilitou maiores reflexões sobre o processo educativo e a formação omnilateral⁴⁷.

Com a LDB nº 4.024/1961, artigo 59, dois caminhos distintos foram estabelecidos para a formação de professores. Nas faculdades de Filosofia, Ciências e Letras os que se destinassem ao magistério no ensino médio; em cursos especiais de educação técnica, os que

⁴⁷ A omni ou onilateralidade é [...] a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho (MANACORDA, 2007, p. 89).

se habilitassem para disciplinas do ensino técnico. Este artigo, porém, demorou a ser regulamentado, o que aconteceu somente entre os anos de 1967 e 1968.

Antes desta regulamentação, o MEC chegou a tomar algumas iniciativas. Em 1961, baixou a Portaria Ministerial 141/61, que estabeleceu por meio do Conselho Federal de Educação normas para registros de professores do ensino industrial, emitindo parecer (parecer CFE nº 257/63) para aprovar o curso especial de educação técnica em cultura feminina, destinado a formar o magistério de economia doméstica e trabalhos manuais. O MEC definiu, também, pela Portaria Ministerial 174/65, a carga horária (800 horas/aulas) e o número mínimo de dias letivos (180) do curso de didática do ensino agrícola. Houve ainda, em 1965, a criação da Universidade do Trabalho de Minas Gerais (UTRAMIG) que, nos seus objetivos, incluía a formação de instrutores e professores de disciplinas específicas do ensino técnico industrial (MACHADO, 2008a).

No ano de 1967, o Conselho Federal de Educação emitiu o Parecer CFE n. 12/1967. Este foi o primeiro dispositivo regulamentando os cursos Especiais de Formação Técnica, esclarecendo a finalidade destes cursos. Com base neste Parecer, esclareceu que tais cursos seriam destinados aos diplomados em nível superior ou em nível técnico em cujos currículos figurassem disciplinas escolhidas para lecionar. Por outras palavras, acabou reforçando o caráter especial, formando professores em disciplinas específicas, como se a formação de professores não se sustentasse em uma formação geral como um campo de saberes específicos que constitui a *profissionalidade* docente, para depois voltar-se para um campo específico do conhecimento (MACHADO, 2008a).

Não obstante, com o aumento da demanda por profissionais técnicos nesse período no país e com as mudanças no cenário político, econômico e social, acabaram pondo à mostra a carência de professores de ensino técnico habilitados em nível superior. Desse modo, o MEC se viu obrigado em 1969, por meio do Decreto-lei 655/69, a organizar e coordenar cursos superiores de formação de professores para o ensino técnico agrícola, comercial e industrial. Para tanto, foi criado “uma agência executiva do Departamento de Ensino Médio do MEC (Fundação CENAFOR ou Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional) e o CFE emitiu pareceres de orientação” (MACHADO, 2008a, p. 12).

De acordo com Simionato (2011), são criados centros especializados em cursos de didática, de administração escolar e de ensino industrial localizados em diversos pontos espalhados pelo país. Em 1962 o Centro de Educação Técnica do Rio Grande do Sul (CETERGS); em 1964 o Centro de Educação Técnica da Guanabara (CETEG); em 1966 o

Centro de Educação Técnica da Universidade do Trabalho de Minas Gerais (CET/UTRAMIG); 1967 o Centro de Educação Técnica do Nordeste (CETENE); em 1968 o Centro de Educação Técnica de Brasília (CETEB); o Centro de Educação Técnica da Amazônia (CETEAM) e o Centro de Educação Técnica da Bahia (CETEBA) (MACHADO, 2008a).

Machado (2008a) salienta ainda que com exceção dos estados do Rio Grande do Sul e de São Paulo, os cursos nesses centros não aconteciam com frequência nem eram sistematizados. Esses centros tinham como objetivo desenvolver atividades e cursos de formação de professores para atuarem no ensino técnico, preparando professores para as disciplinas específicas do Ensino Industrial e Agrícola. No entanto, devido aos centros regionais terem criados diferentes formatos e opções, todos sob a orientação do Departamento de Ensino Médio e da própria CENAFOR, tem-se uma diferenciação muito grande entre eles, criando uma enorme lista de certificações. Assim, numa tentativa de unificar estas formações foi criada a Portaria Ministerial n. 339 de 1970 que normatizou a oferta de cursos especiais de formação de professores em nível técnico, com abrangência nacional denominados de Esquema I e Esquema II. Estes cursos emergenciais foram normatizados para atender as especificidades de formação de professores em um período de grande expansão do ensino técnico no Brasil⁴⁸.

O Esquema I era direcionado para a complementação pedagógica de portadores de diploma de nível superior, algo muito semelhante a atual Resolução CNE n. 02/97 (BRASIL, 1997), que dispõe sobre os Programas Especiais de Formação Pedagógica. Já o Esquema II era direcionado para aqueles técnicos diplomados e incluíam disciplinas pedagógicas do Esquema I e as de conteúdo técnico específico (MACHADO, 2008a).

Com efeito, dentro do contexto histórico que marca esse período vivido em nosso país, os governos militares aprovaram uma reforma do ensino primário, secundário e técnico sendo que para isso, o governo militar enviou ao Congresso Nacional um projeto de lei que não demorou muito para ser aprovado, reorganizando a Educação Básica. A Lei 5.692 teve aprovação em 11 de agosto de 1971, unificando, por assim dizer, o ensino primário e ginásial no ensino de 1º grau sem interrupções, com duração total de oito anos. Já os cursos secundário e técnico foram reunidos em apenas uma modalidade de oferta: o ensino de 2º grau profissionalizante (BRASIL, 1971⁴⁹). No 2º grau, a habilitação profissional ficou como

⁴⁸ Parecer CFE n. 151/70. Parecer CFE n. 409/70.

⁴⁹ BRASIL. Ministério da Educação. Lei 5.692/71. **Estabelece a Reforma do Ensino de 1º e 2º graus.** Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm>. Acesso em: 02 nov. 2012.

opcional e a critério do estabelecimento de ensino que deveria atender aos mínimos fixados pelo CFE para conteúdos e duração (MACHADO, 2008a). Essa lei instituiu uma profissionalização compulsória em que todos teriam uma única trajetória, contudo, a proposta não se consolidou.

De acordo com Kuenzer (2000), a reforma proposta pelos militares promoveu um ajuste à nova etapa de desenvolvimento, marcada pela intensificação da internacionalização do capital e pela superação da substituição de importações pela hegemonia do capital financeiro. De modo geral, os tecnocratas responsáveis pela planificação educacional não consideraram as bases materiais e objetivas das escolas públicas do país. Com isso, os efeitos desta reforma foram em dois sentidos: primeiro não produziram a profissionalização; segundo, não promoveram o ensino propedêutico, tendo em vista o fracasso da política educacional imposta pela política aplicada pelo regime militar (SIMIONATO, 2011).

A falta de recursos para manter uma grande rede de escolas e a resistência encontrada por parte dos empresários em admitir pessoal com esse nível de titulação contribuiu muito para o fracasso da proposta. Outra demanda subjacente era a de conter as demandas para o ingresso no ensino superior, situação fortemente marcada pelos movimentos estudantis do início da década de 1960 e que o governo militar reprime (SIMIONATO, 2011).

A execução da proposta de universalização da profissionalização se tornou inviável logo após à promulgação da Lei, sendo promulgado o Parecer n. 76/1975. Mesmo assim, o ensino público sofreu profundas mudanças, causando enormes estragos à estruturação das escolas e de seus professores e alunos. A geração formada neste período teve lacunas de conhecimento lastimáveis, influenciando diretamente nos alunos das escolas públicas em seu percurso educativo posterior. Para viabilizar a formação dos professores, foram criadas as Licenciaturas Curta e Plena. A Licenciatura Curta habilitava para a docência nas disciplinas de 5ª a 8ª série. Por outro lado, a Licenciatura Plena habilitava para a docência no 2º grau e Magistério. Essa Lei 7.044/1982 ratifica a modalidade de educação geral, já restabelecida pelo Parecer n. 76/1975, retornando ao modelo anterior a 1971, aprofundando ainda mais a *dualidade estrutural*, com escolas propedêuticas destinadas à preparação para o ingresso no ensino superior e escolas profissionalizantes voltadas à inserção no mundo do trabalho. Segundo Manfredi (2002, p. 107), a dualidade estrutural deixou como “legado sua contribuição para tornar ainda mais ambíguo e precário o ensino médio e para a desestruturação do ensino técnico oferecido pelas redes estaduais”. Para Manfredi as escolas

técnicas federais só não sofreram esse desmantelamento devido à prerrogativa de autonomia relativa que contavam desde o ano de 1959.

Posteriormente, em 1986, houve a extinção dos órgãos dedicados à formação docente para o ensino técnico, vinculados ao MEC: a Coordenação Nacional do Ensino Agrícola (COAGRI) e o próprio CENAFOR. Suas responsabilidades foram transferidas para a Secretaria de Ensino de Segundo Grau (SESG) do MEC (MACHADO, 2008a). Não obstante, o que se observa outra vez é a dualidade estrutural na formação de professores quando em 1977, por meio da Resolução CFE n. 03/77⁵⁰, o Conselho Federal de Educação promulga a licenciatura curta e a plena como formação necessária ao professor das disciplinas específicas de 5ª a 8ª série e para as gerais do 2º grau respectivamente; entretanto manteve os cursos Esquema I e Esquema II para a formação de professores dos cursos técnicos.

Machado (2008b) salienta que o prazo de três anos para o início desta oferta não se cumpriu, assim como não se cumpriu também o prazo de cinco anos para habilitação destes professores em nível superior, definido anteriormente na Lei n. 5.540/68 (BRASIL, 1968⁵¹). A autora ressalta que já se passaram 30 anos desta exigência e ainda não se concretizou uma licenciatura desta natureza. Para ela os Esquemas I e II são mantidos como uma alternativa válida para a formação dos professores do ensino técnico, mantendo-se até a promulgação da LDB 9394/96. Ao longo desse período se inicia “o processo de *cefetização*⁵² de escolas técnicas federais sendo que traz em seus objetivos a oferta de licenciaturas plena e curta visando esta formação para o ensino técnico e tecnólogo” (SIMIONATO, 2011, p. 63).

De acordo com Machado (2008a), a extrema flexibilização desta formação se consolida com a publicação da Resolução CFE 07/82⁵³ que torna opcional a formação de professores pela via dos Esquemas I e II ou pelas licenciaturas. Dado o longo período de

⁵⁰ Resolução CFE n. 03 de 25 de fevereiro de 1977. Esta resolução determina que a graduação de professores para a Parte de Formação Especial do Currículo do Ensino de 2º Grau se fará em curso de Licenciatura Plena ministrado por estabelecimentos de ensino superior e dá outras providências.

⁵¹ BRASIL. Lei 5.540/68. **Fixa Normas de Organização e Funcionamento do Ensino Superior e sua Articulação com o Ensino Médio, e dá Outras Providências**: revogada pela Lei 9394/96. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/109783/lei-5540-68>>. Acesso em: 02 nov. 2012.

⁵² O termo *cefetização* é a transformação das escolas técnicas federais em CEFETS, adquirindo status de instituições de ensino superior. Ela representou uma versão anônima e anacrônica das universidades do trabalho estabelecidas na Europa e na América Latina que no Brasil não se desenvolveram. Num primeiro momento houve a valorização das escolas técnicas quando adquiriram *status* de instituição de ensino superior através da transformação em CEFETS. Contudo, Cunha (2005) afirma que os CEFETS significaram uma desvalorização na medida em que possuem uma situação separada das universidades. Hoje há um processo de *ifetização*, isto é, onde os CEFETS estão sendo transformados em IFETs, os chamados Institutos Federais de Educação Tecnológica, em uma nova estruturação que mais se aproxima das universidades.

⁵³ Resolução CFE n. 07 de 07 de outubro de 1982. Altera os artigos 1º e 9º da Resolução n. 03/77/CFE, alterada pela Resolução n. 12/78, para tornar opcional a formação de professores da parte especial do currículo do ensino de 2º grau por via dos esquemas I e II ou por via da licenciatura plena.

vigência da validade dos Esquemas I e II que inicia com a Portaria Ministerial n. 339/1970 e se estende até 1996, por ocasião da promulgação da nova LDB 9394/96, esta foi, sem sombra de dúvidas, a proposta de formação mais conhecida e disseminada entre os docentes do ensino técnico. Com a LDB n. 9394/96 definiu-se a Educação Profissional como uma modalidade que transversaliza a educação em seus dois níveis – básica e superior. Esta definição generalista foi regulamentada pelo Decreto 2.208 de 17 de abril de 1997, onde todas as instituições de ensino tiveram que se ajustar às novas proposições. O Decreto 2.208/97 estabelece uma separação entre o ensino médio e o profissional, gerando, nas palavras de Manfredi (2002, p. 133): “[...] sistemas e redes distintas e contrapondo-se à perspectiva de uma especialização profissional como etapa que ocorreria após a conclusão de uma escola básica unitária”.

Conforme Simionato (2011, p. 64), muitas críticas foram formuladas a esta proposta de cisão, que contraria as aspirações dos educadores envolvidos com a Educação Profissional, pois “retorna com o problema da dualidade estrutural, a ruptura da proposta de ensino médio integrado, contrariando a tendência de incorporação de uma significativa formação geral”.

O Decreto 2.208/97 distingue três importantes níveis diferenciados para a educação profissional, são eles: I. Básico; II. Técnico de nível médio; III. Tecnólogo, nível superior. Este decreto promoveu uma cisão na organização de cursos técnicos em escolas de todo o Brasil. As articulações existentes entre ensino médio e educação profissional são rompidas a partir deste decreto, ocasionando mudanças estruturais em muitas escolas e debates acalorados no meio acadêmico que pesquisa a área. Este decreto possibilitou formalmente que a docência na Educação Profissional fosse exercida não só por professores, mas também por monitores e instrutores, estabelecendo que sua formação pedagógica seria possível em licenciaturas ou em Programas Especiais de Formação Pedagógica.

A normatização destes programas especiais deu-se dois meses após a promulgação do decreto 2.208/97, por meio da aprovação da Resolução CNE/CP n. 02 de 26 de junho de 1997 pelo Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, que dispunha sobre os “Programas Especiais de Formação Pedagógica de Docentes para as Disciplinas do Currículo do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação Profissional em Nível Médio” (BRASIL, 2007).

Essa resolução segundo Simionato (2011) retoma o caráter emergencial dado a estes cursos de formação, propondo a estruturação curricular dos programas, definindo um total de 540 horas, sendo destas 300 destinadas ao estágio. A resolução tem um caráter normativo,

sendo que exara orientações específicas para a estrutura curricular dos programas. No mesmo período em que esta resolução foi elaborada e aprovada, o governo federal organizou comissões para discutir a normalização da formação de professores para a Educação Básica, que resultaram na produção de documentos que subsidiaram a elaboração do Parecer 009/2001, aprovado pelo CNE em 08/05/2001, que promulgava as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de nível superior voltado à formação de professores para a Educação Básica.

No mesmo ano em que o Conselho Nacional aprova a Resolução n. 02/97, a Secretaria do Ensino Fundamental elaborou uma proposta intitulada “Referencial Pedagógico-Curricular para a Formação Inicial de Professores para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental”, sendo que em 2008 apresenta uma versão ampliada denominada “Referencial para Formação de Professores” (SIMIONATO, 2011). Em outras palavras, enquanto a normatização para a formação de professores da educação básica passou por um processo de no mínimo três anos de discussões com avanços e retrocessos na elaboração das propostas, a normatização legal para a formação dos professores do ensino técnico não levou mais que dois meses após a promulgação do Decreto 2.208/97 para ser aprovada no Conselho Nacional de Educação.

Esta resolução, normativa como já dito anteriormente, estrutura o currículo dos Programas Especiais em três núcleos articuladores: Contextual, Estrutural e Integrador (BRASIL, 2007).

- a) O *contextual* contempla o conhecimento da escola, enquanto organização, com sua estrutura básica, bem como a legislação que a ampara, sua organização e documentação legal ao que se refere à educação básica e profissional. Desse modo, esse núcleo visa à compreensão do processo ensino aprendizagem referido à prática da escola, considerando tanto as reações que se passam no seu exterior, com seus participantes, quanto as suas relações, como instituições, como contexto imediato e o contexto em que está inserida (BRASIL, 2007).
- b) O *estrutural* contempla os conhecimentos didático-pedagógicos necessários para a compreensão do processo de ensino-aprendizagem, dos conhecimentos específicos do campo tecnológico, da didática e da psicologia aplicada à educação profissional.
- c) O *integrador* visa à ação e reflexão da prática desenvolvida nas condições reais e objetivas da prática escolar, sendo desencadeador de um processo de reflexão sobre avaliação da aprendizagem, metodologia e prática de ensino profissional (BRASIL, 2007).

No ano de 2004 foi promulgado o Decreto 5.154/04 que tornou sem efeito o Decreto 2.208/97, possibilitando a articulação do ensino médio com o ensino técnico de nível médio, além da formação inicial e continuada de trabalhadores e educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação, possibilitando a reconstrução do ensino profissional unificado. Com relação à questão da formação pedagógica de professores “o decreto é omissivo, não se pronunciando sobre a exigência de formação pedagógica do professor-técnico, e o que volta a prevalecer nas escolas técnicas, com raras exceções, são as ‘autorizações a título precário’” (SIMIONATO, 2011, p. 66).

A Lei 11.741 altera a LDB e coloca a educação profissional técnica de nível médio no Capítulo II da Educação Básica, explicando que esta oferta educacional é integrante deste nível de ensino. Sendo assim, define que para a formação do professor atuante no nível técnico a exigência de titulação passa a ser a mesma dos demais professores deste nível.

No entanto, Simionato (2011) afirma que no ano de 2009, o CNE promulga o Parecer n. 07/2009⁵⁴ como resposta a uma consulta realizada pela escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, uma unidade técnico-científica da Fundação Oswaldo Cruz sobre a oferta de curso de especialização para formação de docentes. Neste parecer fica homologado um curso de especialização em nível de pós-graduação na modalidade de *lato sensu*...

Estruturado especialmente para o fim de propiciar adequada formação a docentes da educação profissional e tecnológica, como o proposto curso de Especialização em Educação Profissional em Saúde, pode habilitar professores para a docência em Educação Profissional e Tecnológica, obedecida as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para a formação inicial e continuada de professores (BRASIL, 2009, p. 6).

Com base no exposto acima, Simionato (2011) questiona: “se o ensino técnico agora faz parte da educação básica, não deveria seguir a normativa de que para a docência é necessária uma licenciatura?”. Cunha (2006) salienta que *situações indefinidas como estas acabam por embaçar a construção de uma identidade docente de quem atua no ensino técnico*. A aceitação de uma especialização como formação pedagógica para professores que atuam em cursos técnicos de nível médio exemplifica a questão e nos remete a refletir sobre a Educação Básica, a formação de seus professores e a localização da Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

⁵⁴ BRASIL. Parecer CNE/CEB n. 7, de 5 de maio de 2009. Consulta da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio sobre a possibilidade de essa escola obter credenciamento para a oferta do curso de Especialização em Educação Profissional em Saúde.

Em síntese, nesta seção procurei abordar um pouco da trajetória histórica da formação do professor para o ensino técnico, assim como os avanços e tensões que marcaram e, porque não, ainda marcam as políticas educacionais e de formação de professores para este campo, e que nos ajudam a compreender este professor em seu agir pedagógico.

5.2 O PROFESSOR DO ENSINO TÉCNICO: OUTRA PERSPECTIVA À PRÁTICA PEDAGÓGICA

A carência de professores qualificados tem se constituído num dos pontos críticos que mais dificultam a expansão da educação profissional no país. Atualmente podemos observar ofertas de formação docente para este campo, contudo, tais ofertas são muito reduzidas considerando-se a demanda. De acordo com Machado (2008a), essas ofertas são constituídas em sua maioria por cursos de pós-graduação, programas especiais e, mesmo, por cursos de formação à distância. Poucas são as iniciativas de Licenciatura. Apesar disso, as licenciaturas têm sido apontadas como essenciais por serem espaços privilegiados de formação docente – inicial e profissionalizante, de pedagogias apropriadas à educação profissional, etc.

Não obstante, as demandas com relação a *outro* perfil dos professores da educação profissional estão hoje mais elevadas. Para Machado (2008a, p. 15) “não é mais suficiente o padrão do artesanato, quando o mestre da oficina-escola se apresentava como o espelho que o aluno praticante deveria adotar como referência”. Também estão superados modelos como aquele em que para ensinar bastaria saber fazer, apresentando grandes limitações não apenas pedagógicas como também teóricas às atividades práticas que ensinam.

Os professores da educação profissional enfrentam desafios e demandas que estão relacionados às mudanças organizacionais que afetam as relações profissionais; tais demandas são efeitos das inovações tecnológicas sobre as atividades de trabalho, ao novo papel que os sistemas simbólicos desempenham na estruturação no mundo do trabalho, ao aumento das exigências de qualidade nos serviços, as questões éticas, etc.

Superar a histórica fragmentação, imprevisto e insuficiência de formação pedagógica que caracteriza a prática de muitos professores da educação profissional de hoje implica, segundo Machado (2008a), *reconhecer que a docência é muito mais que mera transmissão de conhecimentos empíricos ou processo de ensino de conteúdos fragmentados e de um vazio teórico*. Dessa forma, numa tentativa de superar este cenário o qual nos encontramos é preciso

outro perfil de professor que seja capaz de desenvolver um ensino criativo, que procure construir a autonomia dos alunos.

Pensar uma política de formação de professores que atenda as essas necessidades será certamente um grande estímulo para a superação da atual “debilidade teórica e prática deste campo educacional com relação aos aspectos pedagógicos e didáticos” (MACHADO, 2008a, p. 15).

Machado (2008a) atenta para o fato de que entidades da área da educação, como ANPED, ANFOPPE, CEDES, têm repetido argumentos que evidenciam a impropriedade das soluções que acabam transformando políticas emergenciais de formação de professores em soluções permanentes. De acordo com a autora, o que estas entidades requerem é a inclusão das demandas de formação de professores para a educação profissional no centro desta discussão, preservando-se o caráter unitário deste sistema nacional de formação docente, com isso evita-se dar continuidade a fragmentação das políticas.

Isto se deve, tendo em vista que professores de educação básica e de educação profissional comungam das mesmas necessidades com relação à valorização de sua formação, desenvolvimento profissional, condições de trabalho.

No que tange as especificidades na formação de professores para a educação profissional Machado (2008a, p.16) afirma que esta tem no seu objeto de estudo e intervenção, a tecnologia. “Esta se configura como uma ciência transdisciplinar das atividades humanas de produção [...] do ponto de vista escolar é a disciplina que estuda o trabalho humano e suas relações com os processos técnicos”.

É próprio da docência na educação profissional tratar da intervenção humana na reorganização do mundo físico e social e das contradições inerentes a esses processos, exigindo descobrir questões relacionadas às necessidades sociais e às alternativas tecnológicas. Segundo Machado (2008a), o caráter operatório da tecnologia e a possibilidade de transformar o real podem ganhar representações diversas que acompanham os sentidos atribuíveis à ideia de eficácia e de sucesso. Por isso a necessidade de uma formação fundamentada e crítica.

Outro aspecto significativo está relacionado ao perfil docente a ser formado para o ensino. Neste caso, o docente da educação profissional precisa ser um sujeito reflexivo, aberto ao trabalho coletivo e a ação crítica e cooperativa, comprometido com sua atualização permanente na área de formação específica e pedagógica, que tenha plena compreensão do

mundo do trabalho e das relações que envolvem as modalidades, níveis e instâncias educacionais (MACHADO, 2008a).

O *novo* perfil docente precisa também estar alicerçado em bases científicas, nos conceitos e princípios das Ciências da Natureza, da Matemática e das Ciências Humanas. Além disso, este profissional precisa estar apoiado em bases instrumentais relativas a linguagens e códigos que lhe permitam ler e interpretar a realidade e comunicar-se com ela.

Portanto, surge uma nova educação embasada nos pressupostos de uma nova pedagogia, colocando no cenário um *novo* perfil de professor. Kuenzer (1999, p. 169-170) coloca que:

Talvez a mais séria de todas as mudanças seja o fato de que essa nova educação só pode ocorrer com a extensão de processos pedagógicos intencionais e sistematizados, seja, pela ampliação dos processos escolares, ao contrário do taylorismo/fordismo, em que a pouca complexidade aliada à transparência dos processos técnicos permita o desenvolvimento de competências por meio do próprio exercício laboral, de procedimentos que incluam a observação, a explicação de outros profissionais e a repetição. É assim que se desenvolviam os saberes tácitos, secundarizando-se a ação da escola e dos professores formais para além do domínio dos conhecimentos básicos no campo das linguagens, incluindo-se aqui a matemática.

Para Machado (2008a, p. 18) “trata-se de um profissional que sabe o que, como e porque fazer e que aprendeu a ensinar, para desenvolver idônea e adequadamente outros profissionais”. O perfil do profissional docente da educação profissional, de acordo com a autora, engloba além das atividades pedagógicas relativas ao processo de ensino e aprendizagem, também as dimensões próprias do planejamento, organização e avaliação desta modalidade de ensino nas suas íntimas relações com as esferas da educação básica e superior.

Portanto, o professor da educação profissional precisa ser capaz de permitir que seus alunos compreendam de forma reflexiva e crítica o mundo do trabalho. Assim é desejável que além da experiência profissional articulada a área de formação específica, este professor saiba trabalhar com as diversidades culturais existentes, educar de forma inclusiva, contextualizando o conhecimento e explorando situações-problema; dialogar com diferentes campos de conhecimentos e inserir sua prática educativa no contexto social, em todos os seus níveis de abrangência.

6 FORMAÇÃO DE PROFESSORES... RELATOS DE UMA EXPERIÊNCIA DE INTERCÂMBIO NA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

O narrador conta o que ele extrai da experiência – sua própria ou aquela contada por outros. E, de volta, ele a torna experiência daqueles que ouvem a sua história.

Walter Benjamin (1994)

O convite para essa experiência de intercâmbio na Universidad Nacional de La Plata (UNLP) surgiu em um momento muito especial de minha vida, pois a minha esposa estava esperando um filho. O resultado positivo da seleção e, por conseguinte, o ganho da bolsa de estudos foi um momento revestido de alegria e dúvidas, uma vez que tínhamos que tomar uma decisão muito importante.

Naquele momento vinha construindo juntamente com a minha orientadora o tema e o próprio projeto de tese. O projeto desenvolveu-se sobre o tema da *Formação continuada de professores do ensino técnico profissionalizante: a (re)construção da profissionalidade em tempos de paradigma emergente*.

Com o convite aceito e as autorizações em mãos da PUCRS, CAPES e da UNLP, a viagem foi marcada para o dia 30 de agosto de 2010. Na partida um aperto no coração por deixar minha esposa ainda grávida, mas com a certeza de que seria uma experiência gratificante e enriquecedora tanto pessoal quanto profissional.

Fundada em 19 de novembro de 1882 a cidade de La Plata é fantástica, com seu charme todo especial, cativa a todos que chegam. Considerada um modelo urbano e com uma arquitetura única a cidade é considerada Patrimônio Cultural da Humanidade pela UNESCO, sendo uma das poucas cidades no mundo planejada antes mesmo de ser construída. Conforme a história, a cidade representa o pensamento imperante da época, construída de acordo com as ideias republicanas, e consagração da ciência positivista e o sonho de uma vida social mais harmônica e sustentável.

La Plata é a capital da província de Buenos Aires. Cidade universitária e rica culturalmente é conhecida pelos debates de ideias e pela livre expressão de seu povo. La Plata abriga muitos estudantes não apenas do próprio território argentino, mas também estudantes intercambistas de outros países. A cidade é conhecida por suas ruas e quadras desenhadas com perfeição, pelo seu assado na brasa, por seus bares e cafés.

La Plata é a cidade com maior quantidade de museus, locais e monumentos históricos. O museu de ciências naturais, ligado a UNLP, é um dos mais prestigiados do País, com um fantástico acervo sobre Ciências Naturais. Conta também com uma rede de 12 museus temáticos, um observatório astronômico, uma biblioteca pública e juntamente com ela uma rede de 21 bibliotecas, uma rádio, um instituto de Educação Física, além de um albergue com capacidade para abrigar cerca de 400 professores e alunos⁵⁵.

A UNLP é o centro do movimento e da vida dos *platenses* e encontra-se presente por toda a cidade, por meio de seus institutos, hospital universitário e centros acadêmicos, os quais atendem estudantes e a comunidade em geral. O prédio central da reitoria da universidade fica localizado no centro da cidade. A universidade possui aproximadamente 141 centros de investigação e desenvolvimento onde trabalham 3.500 investigadores.

Ao longo desse período de três meses na cidade de La Plata pude conhecer um pouco da rotina da *Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación*. A faculdade possui uma vida acadêmica muito intensa; os alunos estão sempre engajados em causas políticas, sociais e culturais. Fato que me chamou a atenção foram às manifestações quase que diárias dos alunos reivindicando medidas e ações que levem a melhoria da qualidade de vida acadêmica na Universidade.

Depois de instalado, num bairro de La Plata relativamente próximo ao prédio central da universidade e da *Facultad de humanidades y Ciencias de la Educación*, resolvi juntamente com meus colegas intercambistas conhecer um pouco mais a cidade – lembro que nesse dia estava frio e chuvia muito. Ao caminharmos pela cidade íamos dando conta da arquitetura, das ruas, dos bairros, do trânsito e das peculiaridades e costumes dos cidadãos. Também nesse mesmo dia fomos nos apresentar à Faculdade de Educação justamente para nos inteirarmos de nossas obrigações como alunos intercambistas e para saber um pouco mais da vida da cidade e tirar algumas dúvidas.

Ao estudar na *Universidad Nacional de La Plata* pude ter o privilégio de conhecer e fazer contato com alguns professores e conhecer um pouco mais sobre questões referentes à formação de professores.

De modo geral, todos os seminários os quais participei foram de alto nível. Gostaria de destacar, aqui, dois seminários, em especial. Primeiro, o seminário *Los diarios de clase y la escritura académica*, da professora Maria Inês Côrte Vitória (PUCRS), onde os debates ao longo dos encontros se deram com muita qualidade. Ao longo dos cinco encontros tivemos

⁵⁵ Dados adicionais retirados do site da própria Universidade Nacional de La Plata. Disponível em: <<http://www.unlp.edu.ar/institucional>>.

debates e reflexões de alto nível sobre temas ligados à formação do professor e a escritura acadêmica.

Outro seminário significativo para minha formação foi o ministrado pela professora María Raquel Coscarelli (UNLP), no seminário *Cambio curricular y formación de educadores*, por sua postura e por seu alto grau de intelectualidade, esclarecendo todas as questões pertinentes ao longo de seu seminário. Este seminário, em particular, chamou-me atenção, pois *pude conhecer e aprender um pouco mais da real situação do ensino e das políticas educacionais na América Latina*.

Vale registrar que todos os colegas que faziam parte do seminário eram, sem exceção, professores com experiência em sala de aula, o que proporcionou debates e reflexões interessantes acerca da formação de professores.

Ao longo do período de *Doutorado Sandwich* as fontes e locais de desenvolvimento da pesquisa de doutorado concentraram-se na *Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación*, mais especificamente, na Biblioteca da faculdade de educação, onde foram feitas pesquisas bibliográficas que puderam contribuir para a construção da Tese de Doutorado.

Considero importante no desenvolvimento da pesquisa a possibilidade de trocas de experiências com os professores dos seminários e, também, com os próprios colegas, o que me possibilitou pensar outras possibilidades com relação à construção desta Tese.

Em resumo, a experiência de intercâmbio foi única, pois pude conhecer outras pessoas, outra cultura. Ter vivenciado esta oportunidade contribuiu e muito para a minha formação como pessoa.

7 A TRAJETÓRIA TEÓRICO-METODOLÓGICA

7.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA

A presente pesquisa corresponde a um estudo de caso inserido na abordagem qualitativa, descritiva. Optei pelo estudo de caso, pois de acordo com Goldin (1997) e Becker (1997) e Santos (1999), é um polo teórico que visa realizar a comparação entre as características de alguns poucos indivíduos, considerando cada um deles como unidades de estudos. Delineia-se, de forma abrangente, cada caso em particular, apresentando-o, de forma cronológica ou temática, com o objetivo de encontrar pontos de contato entre diferentes indivíduos pesquisados. Utiliza a relação do todo com as partes, compondo e decompondo o conjunto de informações com aprofundamento. Mantém o indivíduo como unidade de estudo e busca esclarecer possíveis relações individuais.

Essa relação singular e complexa de cada caso e seu diálogo com um contexto mais amplo encaminha possibilidades e interações a partir das compreensões dos significados produzidos em cada caso (FERNANDES, 1999).

De acordo com Galdeano, Rossi e Zago (2003, p. 372):

O estudo de caso pode ser definido como uma exploração de um sistema delimitado ou de um caso, obtido por meio de uma detalhada coleta de dados, envolvendo múltiplas fontes de informações [...] observamos que os termos *exploração* detalhada e estudo *profundo* aparecem nas definições de estudo de caso; objetivo é ressaltar o rigor da coleta de dados de um ou vários casos, fornecendo um relatório organizado das variáveis, visando facilitar a análise dos dados e a tomada de decisões.

Para os mesmos autores, o estudo de caso é um método muito empregado em pesquisas qualitativas, desenvolvendo-se em uma situação natural, rica em dados descritivos e que enfoca a realidade de uma forma complexa e contextualizada. O estudo de caso tem a finalidade de estudar, em profundidade, uma determinada situação, pessoa, grupo de pessoas, instituição, quando considerados como uma unidade. Uma característica importante do estudo de caso é a ênfase na totalidade. O estudo em profundidade busca compreender as múltiplas dimensões de um evento, “focalizando-o como um todo” (GIL, 2008, p. 60).

Outros autores como Lüdke e André (1998) e Santos (1999) defendem o estudo de caso como uma possibilidade de o pesquisador descobrir o que procura. Para tanto, é

necessário enfatizar a interpretação contextual, de modo que a realidade seja retratada da forma mais complexa e profunda, além da parcimônia à generalização de resultados.

No que comporta as Ciências da Educação, Lüdke e André (1998, p. 11-12), fundamentam-se no referencial de Bogdan e Biklen para discutir o conceito de pesquisa qualitativa que, segundo esses autores está configurado em cinco características básicas:

- a) A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. De acordo com estes autores, neste tipo de pesquisa, o pesquisador deverá estar em contato direto com o contexto que está sendo investigado. Pela necessidade de permanecer no campo investigado apreendendo os fenômenos na sua ocorrência natural, esse tipo de estudo é também chamado de naturalístico. Para estes autores, todo estudo qualitativo é também naturalístico.
- b) Os dados coletados são predominantemente descritivos, pressupondo múltiplas formas de coleta de dados. De acordo com estes autores, todos os dados da realidade investigada são importantes.
- c) A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto, a substância da pesquisa está focalizada nos procedimentos e nas interações para compreender a complexidade da realidade em estudo.
- d) O “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador. Nesse tipo de estudo, o pesquisador deverá procurar alcançar a “perspectiva dos participantes”.
- e) A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. De acordo com os autores, os pesquisadores não devem preocupar-se com a comprovação de hipóteses pré-definidas, procurando consolidar suas inferências a partir da análise dos dados obtidos, sem, contudo, abrir mão de um quadro teórico para sustentação da coleta e dessa análise.

Lüdke e André (1998), usando estas características, demarcam a pesquisa qualitativa como aquela que envolve a obtenção de dados descritivos, coletados por meio do contato direto do pesquisador com a realidade estudada, enfatizando mais o processo do que o produto e se preocupando em *retratar a perspectiva dos participantes*.

A pesquisa qualitativa, conforme André (1998, p. 17), possibilita compreender e analisar o cenário a ser pesquisado e os interlocutores, suas dinâmicas de interação, suas práticas e as opções metodológicas, implicadas no processo educativo, isto é, “o estudo do fenômeno em seu acontecer natural”, tendo como substrato “uma visão holística dos fenômenos que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas”. Preocupa-se com uma realidade que não pode ser quantificada, visto que trabalha com um universo de significados, motivos, crenças, valores, aspirações e atitudes. Aprofunda-se no mundo das ações e relações humanas, da subjetividade, o que não é perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas (MINAYO et al., 1994).

Em suma, a abordagem utilizada levou à apreensão do material empírico em uma aproximação íntima do pesquisador com o objeto a ser investigado, que foi como os professores percebem a formação continuada e os processos de *(re)construção* da sua

profissionalidade em tempos de paradigma emergente em uma escola de ensino técnico, de Porto Alegre.

7.2 INTERLOCUTORES DA PESQUISA

Na escolha dos interlocutores foi usado o critério intencional. Participaram da pesquisa seis (6) professores, sendo dois (2) do curso técnico em Enfermagem, dois (2) do Segurança do Trabalho, um (1) do Meio Ambiente e um (1) da Farmácia⁵⁶. Busquei captar o discurso do professor e, a partir dele, conhecer a sua prática pedagógica cotidiana, suas memórias, suas ideias, significados e percepções, levando em consideração seus saberes e práticas, bem como os fatores que interferem ou influenciam na sua *profissionalidade* e, conseqüentemente, no seu agir pedagógico.

Tendo sido intencional a escolha dos participantes deste estudo, houve, portanto, o privilegiamento de interlocutores sociais que detinham, entre os atributos necessários, tempo de atuação como docente no ensino técnico de, no mínimo, *quatro (4) anos*⁵⁷.

O número de participantes foi determinado a partir de estudos realizados por Minayo et al. (1994), para os quais a pesquisa qualitativa não deve basear-se no critério numérico para garantir sua representatividade e, sim, no questionamento que o pesquisador deve ter em mente, ou seja, quais indivíduos sociais têm uma vinculação mais significativa para o problema a ser investigado?

Também busquei em Bogdan e Biklen (1994) o que denominam de ponto de saturação dos dados, isto é, o ponto em que as informações começam a ser repetitivas e não mais contribuem com novos conhecimentos para compreensão do fenômeno. Segundo os mesmos autores, o segredo está em descobrir esse ponto e parar.

7.3 CONFIGURAÇÃO DO CENÁRIO

A pesquisa foi realizada numa Escola de Ensino Profissionalizante de Nível Técnico da cidade de Porto Alegre. A escolha por esta escola se deve ao fato de ser um cenário ao qual

⁵⁶ Nos cursos técnicos de Enfermagem e Segurança do Trabalho optei pelo número de dois (2) professores por entender que estes cursos são considerados os de maior demanda e concentram um maior número de professores.

⁵⁷ Vale registrar que apenas um dos participantes da pesquisa não possuía tempo mínimo de atuação de quatro (4) anos. Este é o caso de um dos professores interlocutores da pesquisa como poderá ser observado no *quadro 3*. Este fato ocorreu devido à renovação na equipe de professores do curso técnico em Farmácia durante o período de coleta de dados.

estou familiarizado. Esta familiaridade com o ambiente de pesquisa me permitiu o deslocamento entre o ambiente analisado e a realidade comum na escola como um todo, considerando as particularidades dos interlocutores, buscando manter certo distanciamento da realidade investigada sem, contudo, alterar o curso e o ritmo da análise em movimento. Sendo também necessário um esforço contínuo para transformar o familiar em estranho (ANDRÉ, 1998).

Esse critério, ressaltado, foi estabelecido pela minha curiosidade em saber como os professores que atuam no ensino técnico percebem a formação continuada e os processos de (re)construção da sua *profissionalidade* em tempos de paradigma emergente.

7.4 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

A presente pesquisa foi aprovada mediante ao Protocolo de Pesquisa n. 63/2012 pela Comissão Científica da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (ANEXO A).

A preocupação com os princípios éticos esteve presente durante todo o período de desenvolvimento da pesquisa, procurando proteger os direitos dos participantes envolvidos no estudo, levando-se em consideração os preceitos éticos previstos pela norma do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 1996).

Os professores interlocutores que participaram da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido⁵⁸ (APÊNDICE A) que foi lido, explicado por mim e, após, assinado pelos participantes e pelo pesquisador, permanecendo uma cópia com o participante e outra com o pesquisador. Foi garantido o seu anonimato e o direito de interromper a entrevista em qualquer momento de sua realização. Cabe ressaltar que foram omitidos nomes de professores e da instituição cuja identificação nominal fluiu espontaneamente nas comunicações dos participantes.

A fim de preservar o anonimato dos participantes, eles foram denominados por codinomes. A seguir, apresento alfabeticamente a denominação dos interlocutores e a caracterização (QUADRO 3): *Débora; Eva; Madalena; Maria; Salomé; Sara*⁵⁹.

⁵⁸ Conforme norma do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 1996), o respeito devido à dignidade humana exige que toda pesquisa se processe após Consentimento Livre e Esclarecido dos sujeitos, indivíduos ou grupos que por si e/ou por seus representantes legais manifestem a sua anuência à participação na pesquisa http://conselho.saude.gov.br/deliberacoes/reso_96.htm

⁵⁹ Optei pela escolha de nomes bíblicos, uma vez que a análise de conteúdo utilizada para interpretação dos dados é uma técnica milenar usada na arte de interpretar textos sagrados (exegese).

Quadro 3 – Caracterização dos professores interlocutores da pesquisa.

<i>Interlocutores da pesquisa</i>	<i>Profissão</i>	<i>Maior titulação</i>	<i>Curso técnico em que leciona</i>	<i>Tempo de atuação docente no ensino técnico (anos)</i>
<i>Débora</i>	Arquiteta	Especialização em Engenharia de Segurança do Trabalho	Técnico em Segurança do Trabalho	4 anos
<i>Eva</i>	Farmacêutica	Graduação em Farmácia	Técnico em Farmácia	9 meses
<i>Madalena</i>	Enfermeira	Graduação em Enfermagem	Técnico em Enfermagem	7 anos
<i>Maria</i>	Bióloga	Especialista em Educação Ambiental	Técnico em Meio Ambiente	4 anos
<i>Salomé</i>	Enfermeira	Graduação em Enfermagem	Técnico em Enfermagem	8 anos
<i>Sara</i>	Fisioterapeuta	Especialização em Fisioterapia Dermatofuncional	Técnico em Segurança do Trabalho/Estética	5 anos

Fonte: FLORENTINO (2012).

7.5 COLETA DE DADOS

A coleta dos dados teve início após a qualificação do projeto de pesquisa e a autorização pela Comissão Científica da Faculdade de Educação da PUCRS. A entrada no mundo empírico ocorreu pelo contato do pesquisador por meio de uma reunião agendada com a direção de ensino da Escola e entrega da *Carta de solicitação* (APÊNDICE B), em que foram explicados os objetivos da pesquisa e os procedimentos a serem realizados ao longo do período de coleta de dados. Após o consentimento da escola, o próximo passo foi entrar em contato com os professores futuros interlocutores da pesquisa. Previamente à coleta de dados aos participantes do estudo foram esclarecidos os aspectos éticos a serem observados.

Para a coleta dos dados foram utilizadas algumas fontes de evidências por entender que “[...] questões tão complexas como as que envolvem a formação docente precisam ser investigadas sob múltiplos ângulos” (ANDRÉ, 2010, p. 177-178).

Como procedimento básico, escolhi a *observação assistemática*⁶⁰ do cotidiano escolar, o que me permitiu recolher e registrar fatos da realidade escolar ao obter informações sobre os professores interlocutores da pesquisa (APÊNDICE C).

Numa tentativa de ampliar o olhar sobre o cotidiano escolar, após as observações, também realizei *entrevista individual com perguntas semiestruturadas* (APÊNDICE D). A entrevista semiestruturada me possibilitou buscar informações sobre as vivências significativas incorporadas como experiências formadoras, também analisar a maneira de ser e estar no mundo e compreender os respectivos processos de *(re)construção da profissionalidade* dos professores com o intuito de compreender a questão norteadora.

Optei pela entrevista por acreditar que *esta propiciaria aos interlocutores a reflexão centrada no momento presente como uma forma de experienciar o que foi vivido durante a sua formação e prática profissional*. Entrevista, conforme Minayo et al. (1994), é o encontro entre pessoas, o que não significa uma conversa despreziosa e neutra, mas, sim, um encontro em que uma das pessoas obterá informações a respeito de um determinado assunto, mediante uma conversação para coletar fatos relatados pelos participantes, enquanto sujeito-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade focalizada. Visa obter respostas válidas e pertinentes e exige habilidade e sensibilidade.

Os encontros entre interlocutor e pesquisador ocorreram de forma presencial, com duração, em média, de quarenta minutos, gravada e, posteriormente, *transcritas*, no período de julho a setembro de 2012 (APÊNDICE E). Foi disponibilizada pela direção uma sala reservada para a realização das entrevistas, o que possibilitou manter condições de privacidade e confidencialidade.

Cabe informar que em todas as abordagens para a participação não houve nenhuma discordância por parte dos professores em participar e prestar as informações solicitadas. Foi importante a receptividade, a disponibilidade e o interesse dos mesmos em colaborar com suas informações.

⁶⁰ Na observação assistemática os métodos observacionais não possuem planejamento e controle previamente elaborado. Contudo, o observador deve estar atento à ocorrência dos fenômenos, ser perspicaz, ter discernimento e preparo. Ao longo das observações a forma de registro foi a observação livre, sem critérios pré-definidos de formatação e de demarcação do observado não sendo utilizado roteiro prévio para as observações (FERNANDES, 1999). Foram observados os professores em sala de aula e sua relação com os alunos. Também foi objeto de registro o entorno: sala dos professores, corredores, entre outros.

7.6 ANÁLISE DE DADOS

Os dados foram organizados e interpretados por meio da *Análise Textual Discursiva*, conforme Moraes (2003), por constituir-se um esforço para aprofundar a compreensão de um texto ou de um conjunto de textos, podendo gerar um novo, tanto descritivo como interpretativo. Conforme o autor, para a realização da análise, utiliza-se tanto aspectos verbais como não verbais.

A análise textual discursiva é um método de análise de dados de uma pesquisa utilizado para descrever e interpretar o conteúdo de toda a classe de textos e documentos. Para Moraes (2003) podem ser textos produzidos especialmente para a pesquisa, como podem ser documentos que já existam *a priori*. Os textos integram-se transcrições de entrevistas, registros de observação, depoimentos produzidos por escrito, assim como anotações e diários diversos; nos documentos encontramos os relatórios, publicações de todas as naturezas (editoriais de jornais e revistas, atas de todos os tipos, resultados de avaliações, etc.).

Essa análise, portanto, dirigindo descrições metódicas e qualitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma concepção de seus significados num grau que vai além de uma leitura comum, como assevera Moraes (2003, p. 191):

Pesquisas qualitativas têm cada vez mais se utilizado de análises textuais. Seja partindo de textos já existentes, seja produzindo o material de análise a partir de entrevistas e observações, a pesquisa qualitativa pretende aprofundar a compreensão dos fenômenos que investiga a partir de uma análise rigorosa e criteriosa desse tipo de informação, isto é, não pretende testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa; a intenção é a compreensão.

Em outras palavras, essa abordagem de análise pode ser vista como um processo auto-organizado de produção de novas compreensões em relação ao fenômeno que se quer examinar. Moraes coloca que os dados são decifrados pelo pesquisador de forma muito própria, de acordo com sua percepção e visão de mundo. Não obstante, “a qualidade e originalidade das produções resultantes se dão em função da intensidade de envolvimento nos materiais da análise, dependendo ainda dos pressupostos teóricos e epistemológicos que o pesquisador assume ao longo de seu trabalho” (MORAES, 2003, p. 210).

Nesses termos, propõe para o desenvolvimento do processo de análise textual quatro focos, sendo que os três primeiros compõem um ciclo, no qual se constituem como elementos

principais que possibilitarão a emergência de novas compreensões com base na auto-organização, quais sejam:

- 1) *Desmontagem dos textos*: o processo de unitarização, isto é, o exame dos materiais em seus detalhes;
- 2) *Estabelecimento de relações*: a categorização como construção de relações entre as unidades, combinando-as e classificando-as a fim de reunir os elementos e formar conjuntos complexos;
- 3) *Captando o novo emergente*: a construção de um metatexto a partir de uma compreensão renovada do todo;
- 4) *Um processo auto-organizado*: o ciclo de análise descritivo, ou seja, um processo de análise em que emergem novas compreensões do fenômeno a ser pesquisado.

Destaco que no presente estudo as unidades de significado foram classificadas de acordo com as categorias produzidas e descritas pelo método intuitivo numa tentativa de superar a racionalidade linear. Conforme Moraes (2003, p. 198), pretende-se que as categorias tenham sentido a partir do fenômeno focalizado como um todo: “As categorias produzidas por intuição originam-se por meio de inspirações repentinas, *insights* de luz que se apresentam ao pesquisador, por uma intensa impregnação nos dados relacionados aos fenômenos”.

7.7 O CAMINHO PERCORRIDO... ANÁLISE, UNITARIZAÇÃO E CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS

O processo metodológico, conforme Moraes (2003) se deu a partir dos materiais submetidos à análise. Esse material que compõe o *corpus* da pesquisa é resultante das entrevistas dos interlocutores investigados que foram devidamente transcritas, tornando-se novos e importantes documentos de pesquisa (ANEXO B).

Primeiramente, foi realizada leitura, envolvendo a própria subjetividade do pesquisador na interpretação dos textos, identificando e destacando enunciados significativos que pudessem afirmar algo em relação ao objeto de pesquisa em um processo denominado de *unitarização* (MORAES, 2003).

O segundo passo foi seguir para a *categorização* que é a organização do material anteriormente classificado em unidades de significado, ou seja, produzir uma ordem a partir de um conjunto de materiais desordenados. Elas representam um processo auto-organizado que a partir de um conjunto complexo de elementos (unidades), emerge uma nova ordem; em

outros termos, tais categorias acabam representando aprendizagens auto-organizadas que são possibilitadas ao pesquisador por meio de inspirações (*insights*) repentinas a partir de seu *envolvimento intenso com o fenômeno que investiga* (MORAES, 2003).

Essas unidades de análise foram destacadas a partir das questões norteadoras da pesquisa que tiveram como objetivo verificar nas narrativas e nos relatos: como os professores que atuam em uma escola de ensino técnico percebem a sua formação continuada e, conseqüentemente, os processos de (*re*)construção da sua *profissionalidade*; analisando como se exteriorizam durante o processo de formação e compreendendo como se desvelam na pesquisa.

A unitarização e a categorização encaminham o *metatexto*, expressando uma nova compreensão do fenômeno investigado. No metatexto foram descritas as categorias e subcategorias⁶¹ (QUADRO 4) que emergiram do objeto de estudo e resultou em *enunciados emergentes*, seguido da teorização que é a *interlocução empírica e teórica*.

De acordo com Moraes e Galiazzi (2007, p. 166), “a metodologia da Análise Textual Discursiva é um caminho do pensamento do pesquisador”. A análise textual discursiva é composta de descrições, interpretações e argumentos integradores. O movimento *recursivo* entre esses elementos constitui a teorização da proposta a partir da pesquisa e, pela qual, novas explicações e compreensões são construídas e expressas.

Descrever é apresentar diferentes elementos que emergem dos textos analisados e representados pelas diferentes categorias construídas. Interpretar é estabelecer ligações entre as descrições e as teorias que servem de base para a pesquisa, ou construídas na própria pesquisa⁶². Dessa forma, o descrever e o interpretar conjuntamente somam esforços numa tentativa de expressar a compreensão do fenômeno investigado (MORAES, 2003; MORAES; GALIAZZI, 2007).

Os relatos que compõem o *corpus* da pesquisa estão repletos de significados identificados pelo pesquisador, o que remete a pensar no que Morin (2005b, p.82) afirma: “Cada indivíduo é uno, singular, irreduzível. Contudo, é ao mesmo tempo duplo, plural, incontável e diverso”. “A complexidade do ser humano permite reconhecer que ao mesmo tempo em que é múltiplo pela diversidade de ideias, concepções e aprendizagens, cada pessoa

⁶¹ De acordo com Moraes, a estrutura do metatexto pode ser organizada a partir das categorias e subcategorias construídas ao longo da análise. O autor ainda lembra que no texto resultante, as divisões ou partes são definidas a partir das categorias mais amplas da análise.

⁶² Cabe salientar que todo trabalho de análise textual sempre carrega teorias, sejam explicitamente assumidas pelo pesquisador, sejam as teorias implícitas do pesquisador e dos sujeitos participantes da pesquisa. Ou seja, não há neutralidade teórica (MORAES, 2003; MORAES; GALIAZZI, 2007).

aprende, reage e responde ao mundo de forma diferenciada, faz parte de uma unidade” (VARELLA, 2009, p. 23).

Desse diálogo entre a teoria e a realidade fenomênica em que os interlocutores da pesquisa estão inseridos, surge a possibilidade de leitura e *compreensão de suas vidas*. Uma leitura complexa do processo de hominização (SÁ, 2003). Em outros termos, a incerteza é constitutiva das relações no mundo da vida em que constantemente os indivíduos devem reler o seu mundo interno e externo para renovar suas estratégias (VARELLA, 2009).

Japiassu (1999, p. 8) sustenta que os saberes emergem de uma determinada cultura e afirma que “para o homem, o mundo é sua provocação, um lugar onde enfrenta desafios e testa experiências”. A compreensão do ser humano em sua totalidade “é fundamentalmente uma atitude de espírito, feita de curiosidade, de abertura, de sentido da descoberta, de desejo de enriquecer-se com novos enfoques, de gosto pelas combinações de perspectivas e de convicção, levando ao desejo de superar os caminhos já batidos” (JAPIASSU, 1976, p. 82).

Quadro 4 – Categorização dos dados e suas subcategorias

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
- As concepções de professores produzidas nas trajetórias narradas pelos docentes	- <i>Ser professor: crenças e valores fundamentais na formação dos professores</i> - <i>O professor que realmente faz a diferença</i>
- Ação pedagógica e complexidade: demandas e desafios à prática docente	- <i>Organização e planejamento das aulas frente às contingências da sala de aula</i> - <i>Prática pedagógica como um processo de ação e reflexão</i>
- Formação continuada e pensamento complexo: a escola como espaço de formação e de (re)construção da <i>profissionalidade</i> , em tempos de paradigma emergente	- <i>A escola como espaço de formação e de (re)construção da profissionalidade</i>

Fonte: FLORENTINO (2012).

8 COM A PALAVRA OS PROFESSORES... RELATOS INDICIÁRIOS⁶³

O caminho que o professor escolheu para aprender foi ensinar. No ato do ensino ele se defronta com as verdadeiras dificuldades, obstáculos reais, concretos, que precisa superar. Nessa situação ele aprende.

ÁLVARO VIEIRA PINTO

Este texto focaliza a relação entre formação continuada, desenvolvimento profissional de professores e a *profissionalidade*. Neste capítulo foram realizadas análises a partir dos relatos indiciários de professores por meio de uma pesquisa realizada numa escola de ensino técnico profissionalizante. Constituiu questão central examinar como os professores que atuam no ensino técnico percebem a formação continuada e, conseqüentemente, os processos de (*re*)construção da sua *profissionalidade*, em tempos de paradigma emergente.

8.1 AS CONCEPÇÕES DE PROFESSORES PRODUZIDAS NAS TRAJETÓRIAS NARRADAS PELOS DOCENTES

Esta categoria reportou-me às crenças e valores fundamentais na formação dos professores, em que foi possível identificar as experiências vivenciadas pelos docentes na construção do ser, da sua identidade como professores e nas escolhas profissionais que ainda hoje os caracterizam. A seguir serão analisadas as duas subcategorias (temas) que orientaram as discussões sobre *Ser professor* e *O professor que realmente faz a diferença*.

8.1.1 Ser professor: crenças e valores fundamentais na formação dos professores

Considero importante num contexto educacional o professor ter bem presente que o seu papel é o de propiciar ao aluno situações de *autoconstrução*. Isso significa que ele é responsável pelo aprendizado, que o professor é mediador dessa *autoconstrução* e referência para o aluno (NETTO et al., 2012). Tornando referência, além dos conteúdos específicos *o professor ensina a sua noção de mundo, os seus referenciais, suas crenças, seus valores, seus conceitos, seus ideais, seus pressupostos, ou seja, o seu Eu*.

⁶³ Relatos indiciários se referem às entrevistas que expressam as diferentes vozes dos professores no contexto escolar. O termo *indiciário*, originalmente, é utilizado por Monteiro (2000), em sua dissertação de Mestrado, que buscou revelar a postura político-ideológica de professoras alfabetizadoras de jovens e adultos, apresentando a expressão *incidentes indiciários*.

Esses princípios estão presentes no fazer pedagógico e são expressos através das ações e atitudes do professor dentro e fora da sala de aula. Nessa convivência creio que o aluno evidencia uma relação de respeito, de afetividade, de carinho, de alegria e de confiança.

É nessa perspectiva que dou início às análises das falas narradas pelas professoras interlocutoras da pesquisa, destacando *as lembranças e os valores que trazem da infância, mais especificamente, da escola básica e, que de uma forma ou de outra, influenciaram na formação profissional de muitas delas*. Conforme elas, os professores mais significativos (*por um lado, pela afetividade, pela atenção, pela responsabilidade, pelo envolvimento com o aluno, por outro, pelo esforço, pelas experiências de vida, pela metodologia, pelos conteúdos, pela didática, pela exigência*) marcaram as suas trajetórias pessoal e profissional.

Eu me lembro da minha professora do jardim de infância que foi uma pessoa muito afetiva, que tinha um bom trabalho com o grupo fazia várias atividades diversificadas, então é isso que eu mais me lembro da base [...] (MADALENA).

Interpreto, nessa fala, que o fazer do professor ficou marcado pelo afeto. A afetividade entre professor e aluno pode influenciar de forma positiva no processo de ensino e aprendizagem, propiciando aprendizagens significativas e melhoras no rendimento escolar. Mosquera e Stobäus (2009, p.51), dizem que, “a afetividade, expressa pelos sentimentos, reflete as relações das pessoas, e é essencial para a atividade vital no mundo circundante”. Na fala de **Débora** e **Salomé** fica reforçada a importância do envolvimento e da afetividade:

Eu fiz todo meu estudo no interior, estudei numa escola de freiras. As lembranças que eu trago de meus professores é que me ajudaram muito na questão da minha formação [...] lembro-me de como eram conduzidos os estudos, como eles faziam com que eu me interessasse pelos conteúdos [...] normalmente as disciplinas as matérias que eu mais gostava eram as que o professor se envolvia mais [...] então do meu ensino básico eu lembro bastante dos exercícios, da questão do envolvimento do professor comigo (DÉBORA, grifo nosso).

Eu me lembro de uma professora da 4ª série do 1º grau ela era professora de estudos sociais [...] era uma professora que gostava bastante porque [...] buscava realizar bastantes dinâmicas de grupo era uma aula interessante em que as pessoas tinham vontade de aprender (SALOMÉ).

A afetividade influencia no comportamento dos alunos, motivando-os para realizarem as atividades com mais prazer, alegria e entusiasmo, conseqüentemente refletindo diretamente no desenvolvimento cognitivo, propiciando dessa forma, a construção do conhecimento. Por

meio do afeto é que demonstramos nossos sentimentos e isso é o reflexo das relações humanas (NETTO et al., 2012).

Não obstante, tais fatos, citados acima, em suas falas contribuíram na perspectiva de cada professor para as suas escolhas profissionais, sendo referendados a partir de Josso (2004, p. 41), quando afirma que:

A formação descreve os processos que afetam as nossas identidades e a nossa subjetividade. Ela indica, assim, um dos caminhos para que o sujeito oriente, com lucidez, as próprias aprendizagens e o seu processo de formação. Se aprendizagem experiencial é um meio poderoso de elaboração e de integração do saber-fazer e dos conhecimentos, o seu domínio pode tornar-se um suporte eficaz de transformações.

Nesse processo de formação dos sujeitos entrevistados percebo um vínculo com a experiência vivida tanto no contexto cultural e social quanto educacional que os influenciou em suas decisões profissionais. A este respeito, é importante ter em mente a ênfase dada por Jung (1988) à educação, quando defende que *o exemplo pessoal e a personalidade de pais, como, também, de professores, pode influenciar qualquer pedagogia*.

De certo modo, quando perguntados sobre *que valores perceberam como fundamentais à sua formação profissional* a influência dessas pessoas neles exercidas fez nascer o desejo pela forma de atuarem junto aos alunos, levando-os a perceber o quanto essas pessoas mostraram-se importantes, servindo de modelo durante a sua *trajetória pré-profissional e profissional*. Em relação à trajetória pré-profissional Tardif (2008) salienta a sua importância na formação de um referencial sobre os saberes que constituem a atividade do professor. O autor aponta como sendo uma ideia base o fato de que os saberes (esquemas, hábitos, métodos, etc.):

Não são inatos, mas produzidos pela socialização, isto é, através do processo de imersão dos indivíduos nos diversos mundos socializados (família, grupos, amigos, escolas, etc.), nos quais eles constroem, em interação com os outros, sua identidade pessoal e social [*e mais, identidade profissional*] (TARDIF, 2008, p. 71, grifo nosso).

Fica evidente que a prática dos professores está permeada de saberes oriundos da socialização anterior à preparação profissional para o ensino. De certo modo, percebo com base na fala da maioria das professoras que há muito mais “continuidade do que rupturas entre o conhecimento profissional do professor e as experiências pré-profissionais, especialmente aquelas que marcam a socialização primária (família e ambiente de vida), assim como a

socialização escolar enquanto aluno” (TARDIF, 2008, p. 72). Alguns dos depoimentos revelam tal situação:

Lembrei-me de uma professora minha de ciências da sétima série que era muito amiga, era fantástica a forma como ela ensinava as coisas [...] e isso me chamou muito a atenção [...] foi fundamental pra essa questão de ser biólogo e puxar para o lado da licenciatura (MARIA, grifo nosso).

Eu venho de uma família de professores, de uma mãe pedagoga [...] eu sempre gostei desta questão do ensino e dentro da enfermagem acho que é importante, mesmo estando dentro do hospital (MADALENA).

A partir das falas acima das professoras é possível perceber a sala de aula como um *espaço social de construção de saberes, de trocas de conhecimentos, de relações afetivas que emergem para tornar aquele ambiente um espaço de aprendizagem motivador e criativo.*

Ao longo de sua história de vida pessoal e escolar o futuro profissional professor interioriza um grande número de conhecimentos, de saberes, de crenças, de valores, os quais na visão de Tardif (2008, p. 72) “estruturam a sua personalidade e suas relações com os outros e são reatualizados e reutilizados, de maneira não reflexiva, mas com grande convicção, na prática de seu ofício”.

Nesse contexto, *os saberes experienciais do professor não estariam baseados apenas no trabalho em sala de aula, mas, também, de concepções do ensino e da aprendizagem – herança do período escolar.* Educar é sempre impregnar de sentido todos os atos de nossa vida cotidiana. É nesse contexto que Josso (2004, p. 38) afirma a importância de estudar os processos de formação do ponto de vista do aprendente:

Como objeto de observação e objeto pensado, a formação, encarada do ponto de vista do aprendente, torna-se um conceito gerador em torno do qual vêm agruparem-se, progressivamente, conceitos descritivos: processos, temporalidade, experiência, aprendizagem, conhecimento e saber-fazer, temática, tensão dialética, consciência, subjetividade, identidade. Pensar a formação do ponto de vista do aprendente é, evidentemente, não ignorar o que dizem as disciplinas das ciências do humano. É procurar ouvir o lugar desses processos e sua articulação na dinâmica dessas vidas.

A prática pedagógica do professor construída de relações de boa convivência e de uma *profissionalidade* ética, de qualidade e criativa desperta no educando relações de carinho e de idealização. O aluno lança um olhar sob o professor, como um sujeito transformador, que por meio de seus ensinamentos conseguirá trilhar o caminho e *construir sua identidade.* Nesse

sentido, o professor compartilha mais do que conhecimentos, compartilha ideias e também o coração (GADOTTI, 2007).

Com isso, sigo pensando que os professores refletem no seu agir pedagógico determinados valores segundo a forma como foram educados, como foram preparados profissionalmente. Sendo assim, os saberes constitutivos da profissão de professor, independente do nível de atuação, começam antes e apesar de qualquer formação inicial institucionalizada. Aprendemos uma série de conjunto de valores, mesmo profissionais, que nos permitam construir uma representação sobre o que é ser professor (PORTAL, 2009).

Com efeito, a família é a instância que educa, servindo de base para a formação do caráter e da personalidade. Já a escola está a “serviço do desenvolvimento integral, do conhecimento, da consciência grupal, comunitária e global” (SAMPAIO, 2010, p. 25). A escola é parte integrante da sociedade, atuar dentro dela é contribuir para a transformação e desenvolvimento de um *ser mais humano* e social.

Neste contexto, Gadotti (2007, p.127) afirma que “educar é também desequilibrar, duvidar, suspeitar, lutar, tomar partido, posicionar-se”. Dentro dessa prática reflexiva o professor instiga o aluno a pensar autonomamente e se torna um espelho para o seu desenvolvimento integral. Vejamos uma pequena passagem de **Débora** em que ressalta a importância da escola e dos valores transmitidos para o desenvolvimento da sua conduta humana:

Eu me lembro de um caso, teve um dia, estava no ensino básico, eu fui à janela tinha um senhor passando na rua, era hora de intervalo, e eu chamei: oh! Seu careca! (era um senhor calvo) oh! Seu careca! Nunca mais eu esqueci. O senhor entrou na escola, eu fui chamada pela diretora, e ela disse: olha isso a gente não faz. Eu nem fiz por mal, o senhor era calvo entendeu? E ela disse: agente não faz isso, a gente não pode gritar na janela ofender uma pessoa que esteja passando na rua. Então a minha escola era bem assim, tentava passar não só a questão do conteúdo, mas esses valores de respeito, educação, toda essa parte que eu acho importante ter isso presente, então a minha escola tentava passar muito essa questão do respeito, da responsabilidade [...].

Ao pensar sobre as concepções de professores que vão sendo formadas ao longo das suas trajetórias narradas, não posso esquecer que eles são, em primeiro lugar, *Seres Humanos*, com suas necessidades pessoais e limitações, com ideais e crenças que foram sendo construídos ao longo de suas vidas e que retratam melhor as dimensões sobre e para o seu fazer pedagógico.

Para Tardif (2008, p. 64, grifo nosso) “os saberes que servem de base para o ensino são, aparentemente, caracterizados por aquilo que se pode chamar de sincretismo [...] um professor não possui habitualmente uma só e única ‘concepção’ de sua prática, em função, ao mesmo tempo, *de sua realidade cotidiana e biográfica* e de suas necessidades, recursos e limitações”. Outro aspecto a considerar está na temporalidade dos saberes, até porque Tardif afirma que o professor se baseia em sua “[...] ‘experiência vivida’ enquanto fonte viva de sentidos a partir da qual o próprio passado lhe possibilita esclarecer o presente e antecipar o futuro”⁶⁴.

Nesta perspectiva, como pessoa, o professor tem uma trajetória histórica; “*como pessoa todo o indivíduo procura achar um significado na vida e nas coisas da vida [...]*” (MOSQUERA, 1976, p. 90, grifo nosso). Desse modo, frente às ideias emergentes, fica evidente que ser professor não é uma relação só profissional, é uma relação também pessoal de afeto, de construção e autoconstrução. Para o autor o envolvimento, a aceitação e a empatia do professor para com os alunos decorrem do *desenvolvimento contínuo do professor como pessoa e profissional*. “*Os bons professores são capazes de identificar-se com as outras pessoas e sentir com elas*”⁶⁵.

Ser professor é um desafio que possibilita reflexões tanto sobre *a real satisfação do profissional* que optou por este caminho, mas, também, reflexões sobre *a dimensão pessoal*. Quanto ao primeiro muitos dos professores entrevistados sentem-se realizados com a realidade experienciada em seu agir como professor:

Uma coisa muito importante, que eu levo muito a sério é o respeito pela profissão, tu estás fazendo aquilo porque tu gostas e não é só pelo salário ou não é só pelo status ou porque tu precisas do título, tu estás fazendo aquilo porque realmente tu gostas de estar ali (SARA).

Outros, no entanto, mostram certa preocupação com a realidade vivida em sala de aula, com a perda de valores vinculados às questões éticas, morais e sociais. Retrato na fala a seguir a expressão dessa preocupação com o momento que vivem em sala de aula, marcados por *crises e incertezas, que os levam a repensar suas atitudes e propósitos de vida*:

Acho que o que era bom daquela época e que hoje não tem mais é a questão do respeito [pausa] certa disciplina, dar mais responsabilidade para o aluno, que hoje a gente percebe que ele não tem. Eles não têm respeito em sala de aula, eles não sabem por que estão aqui e naquela época a gente era

⁶⁴ Ibid., p. 66.

⁶⁵ Ibid., p.119, grifo nosso.

mais cobrada, a gente aprendia a ter responsabilidade por nossas coisas, estar atento na aula, respeitar o professor, eu acho que isso são valores importantes e que com o tempo foi se perdendo (MADALENA).

A percepção do contexto é algo constante na visão das professoras; se por um lado ressaltaram o momento de realização de suas carreiras, por outro, dado ao caráter intrínseco que imprimem à mesma, de relação com o outro, revelaram a preocupação com os rumos que se encaminha a humanidade. Parece-me pelos depoimentos abaixo que há uma preocupação por parte das entrevistadas em melhorar as relações humanas no contexto de seu agir pedagógico, reforçando a necessidade do respeito às diferenças no que concerne à individualidade de cada aluno, aos conhecimentos prévios que podem trazer para a sala de aula. Acreditam que ser professor é, sobretudo, ser feliz, “*é respeitar as diferenças entre as pessoas*”, é saber ter “*jogo de cintura*” (SARA) para contornar momentos difíceis em sala de aula “*é saber te adequar a essas situações [...] saber na verdade por que às vezes as pessoas agem daquele jeito [...]*” (MARIA).

É importante frisar que, para as entrevistadas, o que é essencial é saber lidar com o ser humano, isto é, é saber tratar com o sujeito, é acolher, respeitar as características próprias de seu aluno, ter reconhecimento de seus limites, da sua incompletude, tendo em vista que nenhum professor é professor isoladamente, mas sempre num encontro com a individualidade de cada aluno. Ou seja, todo aluno traz em seu seio para a sala de aula uma história pessoal, com experiências particulares vividas na família, na sociedade, “*com disposições e condições diversas para realizar seu percurso de estudante, e expectativas diferenciadas com relação a um projeto de vida*” (GRILLO, 2002, p. 79). Esta ideia está presente no depoimento de Sara.

Lógico que tem dias que tu vais estar mais cansado, ou às vezes, turmas que te sugam um pouco mais, mais agitadas enfim... Mas tu queres estar ali por prazer; [...] eu estou nesta profissão porque eu gosto de estar fazendo isso. E respeitar as diferenças entre as pessoas justamente porque a gente vai trabalhar com um público muito variado [...] e determinadas vezes tu tens que ter um jogo de cintura relaxar em alguns momentos, ser mais rígida em outros, então tu não podes ser uma pessoa muito fechada para o mundo e a minha palavra é lei eu acho que é bem importante que tu tenhas esse respeito [...] porque tu vais ter teus alunos, tu vais ter tua vida, a carga que tu trazes emocional, tu tens que saber equilibrar tudo isso (SARA).

Esse público muito variado, essa heterogeneidade explicitado na fala de Sara torna mais contingente e incerto a dimensão pessoal e se expressa de forma mais concreta na relação professor-aluno, acentuando a responsabilidade ética do professor numa tentativa de agir com consciência profissional, cumprindo o compromisso de ajudar na construção do

conhecimento do aluno e no desenvolvimento de sua conduta humana (GRILLO, 2002). Tal posicionamento vem ao encontro do que Libâneo (2005, p. 13) propõe quando afirma que:

Um projeto educativo que visa promover e conscientizar as pessoas de que a vida é pertencimento ao universo e que o desenvolvimento da espécie humana depende de um projeto mundial de preservação da vida, não rejeita o conhecimento, mas insiste em considerar a vida como uma totalidade em que o todo se encontra na parte, cada parte é um todo, porque o todo está nela. Daí que a consciência da pessoa só pode ser comunitária, ecológica e cósmica.

Portal (2009) salienta a importância do professor em pensar sobre as implicações de suas atitudes e propostas de trabalho para com os alunos. Da mesma forma, Perrenoud (2000) afirma que o professor precisa ter claro em mente aonde quer chegar, o que quer trabalhar, e quais os obstáculos com os quais pode se confrontar com todos ou parte de seus alunos. Em suma, o professor “*precisa estar envolvido por inteiro no processo educativo*” (PORTAL, 2009, p. 168, grifo nosso).

Na fala a seguir de **Salomé** observo a sua compreensão do que vem a ser professor e seu comprometimento para com seus alunos e com o processo educativo, o Cuidado Humano, que atinge todas as dimensões do ser humano:

Eu também sempre coloco a importância de valores como a responsabilidade a pontualidade, assiduidade. Que eles tenham a responsabilidade perante o outro, até porque do próprio curso de escolha que tem relação com a questão do cuidado com o outro no técnico de enfermagem [...] serem pessoas mais responsáveis e buscar também a responsabilidade deles em relação a tudo que lhes é exigido (SALOMÉ).

A percepção que tenho com o depoimento de **Salomé** é o sentido de professor como um parceiro do aluno na busca da compreensão do outro, como um ser descobridor de saberes, como pode ser observado:

[...] Durante a realização das aulas, das provas e dos trabalhos tento mostrar aquilo que é necessário melhorar [...] Eu vejo meus alunos como jovens, são pessoas que ainda buscam entender melhor qual o objetivo da profissão que eles estão escolhendo; e pessoas que muitas vezes já tiveram alguma experiência na própria família, experiência em relação à saúde, em relação à necessidade de internação hospitalar, do cuidado com o outro.

Com isso, sigo pensando que o papel do professor é o de *potencializar* o aluno, ajudando-o a desenvolver as suas capacidades, sempre respeitando a sua história, seu contexto, a sua cultura e suas experiências de vida (FREIRE, 1996), favorecendo espaço para

a afetividade, a emoção, a alegria, fazendo emergir sentidos a partir das inter-relações que surgem entre o mundo em que vivemos, o conhecimento que produzimos, o professor e o aluno (COSTA, 2003).

Para Grillo (2002) a interação que se estabelece entre professor e aluno tem sempre um caráter de reciprocidade e marca o clima vivido na sala de aula. Com efeito, traduz o entendimento que professor e aluno têm dessa relação, qual seja: o apoio afetivo técnico e cognitivo, a sensibilidade com a totalidade da vida dos alunos; de uma relação solidária, prazerosa ou desafiadora. Cabe nesse momento destacar uma passagem de Arroyo (2000, p. 70, grifo nosso) na qual:

As opções teóricas e pedagógicas, a abertura ou resistência à inovação não é tanto uma questão de ignorância dos mestres e dos familiares, de esclarecimento teórico, nem ideológico e político, mas é basicamente uma questão *de autoimagem e identidade pessoal e profissional* reforçada por interesses sociais. Não é fácil redefinir valores ou pensamentos, práticas ou condutas socialmente incorporadas a nossa personalidade profissional [...] Está em jogo o pensar, sentir e ser da gente.

De acordo com Portal (2009, p. 166), essa identidade pessoal e profissional, essa autoimagem dos professores revela-se a partir de “algumas características essenciais que acompanha o ‘ser professor’”, e que puderam ser evidenciadas em seus depoimentos, tais como, *ter jogo de cintura, habilidade de auxiliar o indivíduo, o reconhecimento das suas dificuldades, a responsabilidade, os valores, o respeito pela pessoa do aluno*.

Para Nóvoa (1997) fica evidente que as dimensões pessoais e profissionais não podem ser separadas e que uma influenciara fortemente na outra:

No professor não é possível separar as dimensões pessoais e profissionais; a forma como cada um vive a profissão de professor é tão (ou mais) importante do que as técnicas que aplica ou os conhecimentos que transmite; os professores constroem a sua identidade por referência a saberes (práticos e teóricos), mas também por adesão a um conjunto de valores (NÓVOA, 1997, p. 33).

A docência realizada pelo professor para dar conta do ensino apresenta-se desde logo como uma atividade complexa, pela convergência concomitante de questões teóricas e práticas, com origens no enfrentamento do cotidiano escolar. De certo modo, esta atividade acaba ultrapassando os muros da escola e enfrenta “questões maiores que lhe atribuem um caráter educativo mais amplo do que de simples instrução” (GRILLO, 2002, p. 78).

Reconhecer a complexidade do ser professor é imprescindível. Já que para uma educação emancipatória (FREIRE, 1987) é preciso que o professor se abra para uma nova perspectiva, ou melhor, outro olhar de compreensão do mundo e das relações nele e com ele produzidas, qual seja: da *complexidade*. Portanto, ser professor nos dias de hoje nos remete a...

Um ser de afetividade intensa e instável, que sorri, ri, chora, um ser ansioso e angustiado, um ser gozador, érbio, estático, violento, furioso, amante, um ser invadido pelo imaginário, um ser que conhece a morte, mas que não pode acreditar nela, um ser que segrega o mito e a magia, um ser possuído pelos espíritos e pelos deuses, um ser que se alimenta de ilusões e de quimeras, um ser subjetivo, cujas relações com o mundo objetivo são sempre incertas, um ser sujeito ao erro e à vagabundagem, um ser úbrico que produz desordem (MORIN, 2001, p. 108-109).

Educação e complexidade não podem mais *andar* separadas. Precisam ser trabalhadas em conjunto, na tentativa de construir novos horizontes, novos conteúdos, novas práticas educativas, enfim, uma educação coerente com a nossa complexa realidade, assentada em objetivos plurais, enaltecendo o fortalecimento da ética do ser humano, da mobilização para a transformação e o cuidado com a vida (FLORENTINO; FERNANDES, 2011).

A docência envolve o professor em sua totalidade, ou seja, sua “prática pedagógica é resultado do saber, do saber fazer, mas principalmente do ser, significando um compromisso consigo mesmo, com o aluno, com o conhecimento e com a sociedade e sua transformação” (GRILLO, 2002, p. 78).

Parece-me claro que *toda profissão é uma construção social* e, como tal, deve atender a algumas exigências de um dado contexto histórico e social; bem como traz *uma concepção do próprio profissional sobre o que constitui sua profissão*. Esse fator está relacionado a um *processo de construção da identidade* (PINTO, 2010).

A identidade profissional docente “se apresenta, pois, com uma dimensão comum a todos os docentes, e com uma dimensão específica, em parte individual e em parte ligada aos diversos contextos de trabalho”. Para García trata-se de uma “construção individual referida à história do docente e às suas características sociais, mas também de uma construção coletiva derivada do contexto no qual o docente se desenvolve” (GARCÍA, 2010, p. 19).

Nesse contexto, a figura do professor como pessoa e profissional são inseparáveis quando se trata de uma profissão construída sobre fundamentos éticos, impregnado de valores e de intencionalidade. A este respeito Nóvoa (1992b, p. 9) afirma que “não é possível separar o eu pessoal do eu profissional, sobretudo numa profissão fortemente impregnada de valores e

ideais, e muito exigente do ponto de vista do empenhamento e da relação humana”. Estes fundamentos dinamizam um projeto que, mais do que pedagógico, é um projeto existencial, explicando assim a dimensão humana da docência. Tal fato me faz pensar nas palavras de Arroyo (2002) para quem:

Nosso ofício é revelar as leis da natureza, a produção do espaço, da vida, ensinar matérias... Mas, sobretudo revelar-nos às novas gerações, revelar a humanidade, a cultura, os significados que aprendemos e que vêm sendo aprendido na história do desenvolvimento cultural [...] dialogamos solto. Um professor profundamente humano. Aprendi, aprendemos que educar é revelar saberes, significados, mas antes de mais nada revelar-nos como docentes educadores em nossa condição humana. É nosso ofício. É nossa humana docência (ARROYO, 2002, p. 66-67).

É necessário que o professor tenha consciência de que a sua maneira de ser, suas crenças e intenções, se revelam no que é ensinado aos alunos, pois para Nóvoa (1992b) a inseparabilidade da pessoa e do profissional é justificada quando afirma que “ser professor obriga a opções constantes que cruzam nossa maneira de ser com nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser” (NÓVOA, 1997).

A identidade do professor define-se num equilíbrio entre as características pessoais e profissionais, do que se conclui que suas ações traduzem a plenitude de sua pessoa; em outras palavras, *muito de suas ações como pessoa e professor podem ser traduzidas pelas experiências vividas e os conhecimentos adquiridos em sua formação no contexto familiar, escolar e social*. Do mesmo modo, a compreensão da humanidade do docente ajuda a compreender a prática profissional (GRILLO, 2002).

Mais uma vez me faço valer de Nóvoa para quem “a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (NÓVOA, 1997, p. 34). Sabemos que é no processo de desenvolvimento da profissão que as pessoas aprendem o que cabe ou não fazer para poderem ser reconhecidas socialmente como pertencentes à determinada profissão.

Contudo, sabemos também que não é preciso que se esteja desempenhando a profissão docente para ter uma referência, um modelo a guiar-se sobre o que envolve ser professor, em que todos nós (eu me incluo nesse contexto), em princípio, passamos por algum desses profissionais ao longo de nossa trajetória histórica de vida. Em relação a *como chegou a ser professor*, pouco foi citado pelas professoras, mas entre as falas surgiram aspectos relevantes desta *construção do ser professor*:

Eu desde o 2º semestre fui monitora de histologia então eu ajudava a professora nas aulas práticas de laboratório e às vezes quando ela faltava ou tinha revisão para prova era eu que fazia a aula, que dava a aula [...] Então eu fui do 2º até o 8º semestre sendo monitora de várias turmas da saúde e ali eu já comecei a desenvolver esta vontade de ensinar e eu via que as pessoas, os meus colegas gostavam do meu jeito que eu explicava as coisas e aí eu comecei a gostar de lecionar desde a faculdade mesmo e aí os próprios professores começavam a dizer que eu tinha jeito pra coisa e eu sempre tive essa indignação, como que o professor não sabe explicar diferente, não consegue tentar ‘enfiar’ na cabeça do aluno o conteúdo, tem que arranjar o jeito; e eu tive esses professores ruins que me fizeram querer ser professora, pra poder querer ser uma professora boa, porque às vezes a gente tem potencialidades, mas o professor não explora isso no aluno e aí passa batido, e aí tu pode ser um baita profissional, mas nem tu descobriu isso dentro de ti. Então eu ficava com vontade de explicar tudo e aí ué! Vou ser professora não tem outro jeito. Eu me espelhava em muitos professores, o jeito que eles falavam ou as técnicas que eles utilizavam pra ensinar se era no quadro ou se era usando datashow, ou mostrando em esquemas os elementos ou uma coisa viva (SARA).

Muitas de nossas referências tenham sido elas boas ou não tão boas assim, serão inspiradoras para a construção do nosso próprio caminho, demarcando o que se quer, o que não se quer e o que se pode ser como pessoa e professor. Para Pimenta e Anastasiou (2002, p. 77) fica claro que a identidade profissional, o ser professor se forma com base no “significado que cada professor, enquanto ator ou autor confere à atividade docente em seu cotidiano, com base em seus valores, em seu modo de situar-se no mundo, em seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor”.

Ainda sobre este aspecto, o de como chegaram a ser professores, muitos deixam claro que, num primeiro momento, não pensavam sobre a possibilidade de ser professor, mas que o sentido de docência foi sendo desperto no decorrer das experiências e dos conhecimentos adquiridos ao longo da sua formação profissional e mesmo com o exercício de sua profissão:

Eu como professor eu não tinha num primeiro momento ideia de ser, mas pelo curso de enfermagem ele abria a possibilidade da licenciatura foi o que me despertou a vontade pra ser professora [...] E com o passar das disciplinas eu visualizei a possibilidade de associar a assistência com a possibilidade de trabalhar como professora nos cursos técnicos e foi isso que de alguma forma me despertou o interesse, a possibilidade de ensinar o outro e buscar a atualização permanente das pessoas. E isso aconteceu justamente durante a faculdade e num período em que eram realizados os estágios (SALOMÉ).

Eu jurei que nunca ia ser professora, primeiro porque eu achava que eu não tinha paciência [...] eu acho que para ser professora tu tens que ter muita paciência, eu sempre disse: eu não tenho paciência para explicar, para reexplicar, expliquei uma vez, duas vezes deu! Entendeu? Não entendeu?

Paciência! Mas eu comecei na hipótese de ser professora [...] eu sempre mandava o meu técnico de segurança ministrar os treinamentos; aí um dia assim: ah! Vou lá ministrar o treinamento e ver qual era. Eu gostei, adorei, me apaixonei, foi aí que eu comecei a pensar na questão de ser professora, porque as pessoas começaram a conversar com outras pessoas o que tinha acontecido, os meus erros, meus acertos e aí as pessoas me perguntavam e como eu falo bastante comecei. Bah! Entusiasmei-me pela coisa (DÉBORA).

Na verdade eu não almejava ser professora na minha graduação, eu buscava trabalhar nesta parte de consultoria, departamento de vegetais. Eu ainda até hoje trabalho nisso, mas foi aberto o SINEPE em turnos para eu dar aulas, bastava faculdade – bacharel ou licenciatura – o que me abriu esse foco e comecei a gostar, a me apaixonar, a correr atrás disto (MARIA).

Na visão de García (2010, p. 18) tais fatos mencionados nos depoimentos acima se justificam, pois:

A construção da identidade profissional se inicia durante o período de estudante nas escolas, mas se consolida logo na formação inicial e se prolonga durante todo o seu exercício profissional. Essa identidade não surge automaticamente como resultado da titulação, ao contrário, é preciso construí-la e modelá-la. E isso requer um processo individual e coletivo de natureza complexa e dinâmica, o que conduz à configuração de representações subjetivas acerca da profissão docente.

Não obstante, é preciso fazer menção ao relato de **Eva** ao refletir sobre como se tornou professora na escola. De acordo com a professora, sua trajetória como educadora ocorreu meio ao acaso, pois não pensava, até então, em exercer a docência:

Fui professora meio pelo acaso porque uma colega minha que trabalhou aqui antes teve que sair e aí para não deixar na mão ela me indicou para o lugar dela e eu aceitei por ser um desafio para mim porque eu achava que eu não tinha esse perfil para dar aula, mas eu sempre quis me testar quanto a isso [...] Então foi uma possibilidade de me testar mesmo; aí eu aceitei e estou gostando e pretendo ficar por um bom tempo (EVA, grifo nosso).

A narrativa de **Eva** mostra uma realidade não muito distante do contexto escolar. Digo isto e me apoio em Fernandes (2001b, p. 96) para quem “o encaminhamento desses profissionais para o magistério tem sido, na maioria das vezes, uma situação circunstancial”. Também vale registrar nessa mesma passagem de **Eva** que mesmo que *sua entrada no magistério tenha ocorrido numa oportunidade eventual* como afirmou, *sua permanência, ao contrário, foi uma escolha consciente e uma possibilidade de se testar como professor.*

Paralelo aos depoimentos surgiu *a necessidade sentida pelos professores de uma formação acadêmica que contemplasse o conhecimento pedagógico e didático do conteúdo*. As narrativas em destaque marcam um distanciamento entre a realidade vivida em termos educacionais e a que é oferecida pedagogicamente ao professor para que atenda às urgências de seu contexto, reforçando a importância do conhecimento na prática, mas, sobretudo, das experiências vivenciadas nos primeiros anos de docência.

Dentro desse contexto, a prática educativa das professoras se apresenta bastante complexa frente a esta realidade, e as preocupações que trazem em suas falas perpassam justamente as dificuldades encontradas no início de sua prática profissional docente. Isso fica evidente na fala a seguir: “[...] eu vi o anúncio da escola no jornal e mandei meu currículo... Bah! Aí eu fiquei preocupada... **Como é que eu vou fazer, como é que se dá aula sem ter nenhum conhecimento pedagógico só parte prática**” (DÉBORA, grifo nosso).

De acordo com Behrens (2001, p. 58), esta situação narrada pela docente se agrava quando “o professor não tem nenhuma formação pedagógica. Sua ação docente, normalmente, reflete e reproduz a proposta dos professores que atuaram em sua formação”. A autora salienta que muitos professores acabam superando “as dificuldades e tornam-se autodidatas em virtude do interesse e do entusiasmo que os envolve na docência⁶⁶”. Tal fato fica evidenciado novamente na fala de Débora: “Eu já tive aula então eu já sabia o que eu gostava e o que eu não gostava. E aí a partir da aí foi uma disciplina e depois outra, daí bah... Interessei-me, gostei, depois a partir daí outra e eu me apaixonei”.

Vale registrar que esses professores em sua maioria são profissionais liberais (enfermeiros, farmacêuticos, biólogos, arquitetos, fisioterapeutas) que atuam no mercado de trabalho do curso que lecionam. Tais professores destacam-se pela sua contribuição, pelas experiências vivenciadas em sua área de atuação, trazendo a realidade para a sala de aula, contribuindo significativamente na formação dos seus alunos (BEHRENS, 2001).

Contudo, frente às narrativas, *percebo uma carência de referências, obtidas mediante estudos, discussões e reflexões a partir da prática por parte dos professores*. Fica evidente pelo exposto acima que o professor transita muitas vezes pelas aulas com os conceitos apreendidos nas licenciaturas ou bacharelados, muito mais ligados a *um conhecimento para a prática, a um fazer instrucional do que a uma reflexão consciente sobre os melhores modos de ensinar, isto é, um conhecimento na prática*:

⁶⁶ Ibid., p. 58.

Eu aprendi na prática mesmo, a montar uma aula, a ter essas noções estratégicas da sala de aula, até porque para conhecer a gente tem que sentir as turmas, e isso nenhum professor te ensina... só a prática mesmo (MARIA, grifo nosso).

Mesmo que muitos docentes não tenham um contato mais direto com uma formação pedagógica seus erros e acertos vão caracterizando sua caminhada no *chão de escola*⁶⁷. Tal fato vai ao encontro da expressão utilizada por García (2010, p. 14, grifo nosso): “*Ensinando se aprende a ensinar*”. Uma alusão à crença segundo a qual as experiências práticas contribuem necessariamente para formar melhores docentes. Nas palavras do autor:

Quem não ouviu mais de uma vez essa expressão? Postula-se que a prática faz o docente muito mais do que a teoria adquirida na formação inicial. Sob essa perspectiva, atribui-se um valor ‘mítico’ à *experiência como fonte de conhecimento sobre o ensino e sobre o aprender a ensinar*⁶⁸.

Não obstante, a fala de **Maria** revela a ideia que muitos de nós temos de que *ensinar se aprende ensinando*, ou seja, na prática, e que, portanto, não é necessário preparar-se para ser professor. A este respeito apoio-me em Grillo e Gessinger (2008, p. 35) para dizer que “tal ideia não se sustenta, pois a docência representa um desafio e exige conhecimentos, competências e preparação específica para o seu exercício”.

No que tange ao conhecimento e prática na formação dos professores essa temática, conforme García (2010) pode ter diferentes arestas, as quais merecem ser aparadas. Para o autor há dois tipos de conhecimento – o *conhecimento para a prática* e o *conhecimento na prática*: a) O primeiro conceito entende que *a relação entre conhecimento e prática é aquela na qual o conhecimento serve para organizar a prática e que, portanto, conhecer mais (conteúdos, teorias educacionais, estratégias de ensino) leva de forma mais ou menos direta a uma prática mais eficaz*. “O conhecimento para ensinar é um conhecimento formal que se deriva da pesquisa universitária e é aquele ao qual os teóricos se referem quando afirmam que o ensino gerou um corpo de conhecimentos diferente do conhecimento comum” (GARCÍA, 2010, p. 15). Partindo dessa perspectiva, *a prática tem muito a ver com a aplicação do conhecimento formal às situações práticas*; b) O conhecimento na prática, que coloca a ênfase da pesquisa sobre o ato de aprender a ensinar, *tem consistido principalmente na busca do*

⁶⁷ Compartilho da ideia de Simionato (2012) para quem a expressão “chão de escola”, é o espaço onde as reformas educacionais ocorrem e se concretizam no dia-dia da prática docente da escola e da sala de aula, tendo na figura do professor o protagonista. É nesse “chão de escola” que o professor vai construindo e reconstruindo a sua *profissionalidade*, isto é, seus valores, suas atitudes, seu conhecimento pedagógico num constante ir e vir de ideias.

⁶⁸ Ibid., p. 14.

conhecimento na ação. “Considerou-se que aquilo que os professores conhecem está implícito na prática, na reflexão sobre a prática, na indagação prática e na narrativa dessa prática” (GARCÍA, 2010, p 15, grifo nosso).

Uma hipótese dessa tendência é de que o ensino é uma atividade incerta e espontânea, contextualizada e construída em resposta às particularidades da vida diária nas escolas e nas classes. O conhecimento está situado na ação, nas decisões e nos juízos feitos pelos professores. Esse conhecimento é adquirido por meio da experiência e da deliberação, e os professores aprendem quando têm oportunidade de refletir sobre o que fazem. Cada nova turma, cada novo aluno pensa e age de forma diferente, o que vai exigir do professor a compreensão de que a forma de trabalhar com cada indivíduo também precisa ser diferenciada. Nesse contexto, a prática auxilia no olhar do professor sobre seus alunos, identificando as necessidades e desejos de cada um. Em suma, a prática surge para os professores como elemento fundamental na capacidade para ensinar. A ideia é que, em matéria de ensino,

não há sentido em falar de um conhecimento formal e outro conhecimento prático, e sim que o conhecimento [saberes experienciais] se constrói coletivamente dentro de comunidades locais, formadas por professores trabalhando em projetos de desenvolvimento da escola, de formação ou de pesquisa colaborativa (GARCÍA, 2010, p. 15, grifo nosso).

É este o sentido de conhecimento, de saberes experienciais construídos por meio de experiências vindas da prática escolar cotidiana que me refiro e que Bondía (2002, p. 21) entende como sendo “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”.

Dessa forma, parece-me que o mais importante é os professores terem claro que o conhecimento se dá a partir de um trabalho reflexivo e crítico sobre o agir pedagógico, “permitindo assim aos professores reverem seus saberes, julgá-los e avaliá-los e, portanto, objetivar um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana” (TARDIF, 2008, p. 53). Este saber da experiência reúne crenças, valores, concepções prévias ou não, resultantes de uma tradição pedagógica, da vivência como aluno, como professor ou como profissional de uma área específica – *como é o caso de nossos professores interlocutores da pesquisa*.

Com efeito, as professoras entrevistadas deixaram perceber, além da formação técnica, “*um algo mais*”. Parece-me que suas vidas são pontuadas por um envolvimento elevado com sua própria pessoa e a pessoa do aluno. No caso das professoras as crenças e valores, os

saberes pessoais construídos no decorrer de suas trajetórias narradas assumem papel importante na concepção de professor e na percepção do aluno, bem como no aprender a trabalhar.

Fica evidenciado pelos depoimentos que os professores adquirem saberes de diferentes fontes, porém suprem a carência de saberes profissionais para o magistério por meio de saberes pessoais e experienciais construídos em vários ambientes e na própria prática pedagógica cotidiana.

Nesta perspectiva, sigo pensando que somente aqueles que compreendem a si, é que conseguem projetar em seu agir pedagógico este desejo de compreender o outro. Considero que esta seja a marca que diferencia as professoras interlocutoras desta pesquisa, tendo em vista que a identidade do professor – o *ser professor* – define-se nesse equilíbrio entre as características pessoais e profissionais e vai tomando forma a partir das relações sociais, das trocas que se estabelecem com o outro, com a escola, enfim, com as pessoas as quais convivem no dia a dia e que de algum modo influenciam a construção dessa identidade. Essas características e conceitos direcionam para *a eficácia do ser professor, como pessoa e profissional que faz a diferença no desenvolvimento e na formação de seu aluno.*

8.1.2 O professor que realmente faz a diferença

Esta seção versa sobre as possíveis características ou qualidades do *professor que realmente faz a diferença*, isto é, aquele professor que de uma forma significativa marca a vida de seus alunos. A partir da leitura dos depoimentos e da análise das entrevistas percebo que, para a maioria das entrevistadas, o professor que faz a diferença no trabalho/trato com o aluno dentro e fora da sala de aula é aquele docente que possui um compromisso com a formação e o desenvolvimento da conduta humana. Tal colocação me remete ao compromisso inadiável e irrevogável da Educação que, de acordo com Roitman (2001), é *propiciar ao homem humanizar-se*. A esse respeito, a autora afirma que:

O grande desafio que se nos apresenta e deverá ser enfrentado por todos nós, nesse período de grandes mudanças tecnológicas, com novos padrões de comunicação, em uma globalização unificadora das sociedades, em meio a crises, competições, desencontros, quebras de valores e instabilidade, é o de *educar sem perder a perspectiva do humano* (ROITMAN, 2001, p. 147, grifo nosso).

A educação é um processo pelo qual os seres humanos conseguem inserir-se na sociedade, fazer parte de uma vida em comunidade *para nela atuar de maneira consciente, eficiente e responsável, a fim de serem atendidas as necessidades e aspirações pessoais e sociais*. Neste contexto, cresce a importância, cada vez mais significativa das escolas, sendo desafiadas a formar pessoas criativas, capazes de formular respostas inovadoras aos mais diferentes contextos – políticos, sociais e econômicos (PIMENTA, 2002).

Ao longo das narrativas das professoras surgiram posicionamentos que deram vida ao entendimento do que vem a ser um professor que faz a diferença: *“atitudes positivas, diálogo, interação, valorização, conhecimento, informação, educação, facilitador, estrategista, compromisso com o aluno, dedicação, atento às mudanças, apoiador, crescimento, trabalho com as diferenças, humano”*.

Ao refletir sobre as palavras que surgiram a partir das falas fica claro que a sala de aula é um espaço de inter-relações, de trocas e de possibilidades, em que o indivíduo se (re)constrói a cada encontro, a cada movimento, no propósito de construir um *Ser* em sua totalidade. Esse posicionamento se reforça na fala de **Madalena**: *“Eu acho que é o professor que além do conteúdo [...] também consegue trabalhar outras questões que eu falei: respeito, responsabilidade, valores do ser humano que eu acho que isto é que faz a diferença”*.

O excerto acima vai ao encontro do que Zambon et al. (2012) afirmam em uma pesquisa realizada recentemente, intitulada: *“O professor que faz a diferença aos olhos dos alunos”*. Para os autores *o professor que faz uma diferença significativa* é aquele profissional que consegue contemplar, da melhor forma possível, duas grandes dimensões, quais sejam: *os aspectos pessoais e os aspectos pedagógicos*. Estas dimensões na visão de Zambon et al. (2012, p. 13) “foram decisivas para identificar os motivos pelos quais os professores marcaram positivamente a vida dos alunos, tornando-se inesquecíveis”.

Percebo também que os valores morais, éticos, assim como o respeito pela pessoa do aluno são recorrentes nas falas das professoras e no próprio entendimento que elas possuem sobre *o professor que realmente faz a diferença*. Além dos aspectos pedagógicos (metodologias adotadas pelos professores, planejamentos, conteúdos, etc.), os aspectos pessoais (as atitudes do professor como pessoa, os valores transmitidos, os atributos comportamentais e emocionais) também são importantes aos docentes, tendo em vista as contingências nas relações entre professores e alunos na sala de aula. Segue abaixo alguns depoimentos:

*Eu sinto na minha prática que as pessoas trazem para a sala de aula problemas particulares, os quais eu não tenho como desvinculá-los e eu não posso dizer: deixe o teu problema lá fora e estuda. Então eu tenho pessoas que tem filhos, que tem problemas com filhos, alunos que trabalham e acordam cedo, muitas vezes tem sono e eu acho que o professor que realmente faz a diferença é o professor que consegue entender isso. Mas de que forma? É o professor que consegue utilizar estratégias, considerando conhecimentos prévios, considerando o estado de espírito do aluno naquele dia... Consegue dominar isso tudo e fazer com que a aula flua (**DÉBORA**).*

*[...] aquele que realmente é professor, quer ser professor e estuda para ser professor, que faz isso porque gosta e não por ser uma única alternativa para melhorar seu salário... Tá ali, tá ensinando aquela matéria porque ele gosta daquela matéria e ele quer realmente ver os olhos dos alunos brilhando (**SARA, grifo nosso**).*

Interpreto, portanto, que ser professor para estes docentes ultrapassa o saber fazer, exigindo-lhes outras estratégias para lidar com a complexidade na/da sala de aula. Parece-me haver a consciência por parte das professoras de que os desafios e dificuldades que envolvem o processo educativo vão além do simples fato de ter um diploma de graduação, de ser professor, mas também, que aos professores é necessário ter competência para desempenhar a sua função dentro de uma sociedade em transformação.

Esse contexto de transformações intensas requer um professor interrogante e um pensamento cada vez mais complexo para promover a compreensão da multiplicidade e da diversidade: “temos o sentimento de que algo envelheceu irremediavelmente nos métodos que conheceram o sucesso, mas que hoje não podem mais responder ao desafio global – *diversificado, multiplicado* – da complexidade” (MORIN, 1997, p.7, grifo nosso).

Isso mostra que os impactos das novas demandas da educação podem ir além de uma situação determinada, isolada; tais demandas e desafios vão exigir outro perfil, outra postura, caracterizada por uma atitude que, segundo Portal (2002, p. 115) precisa ser antes de tudo:

Pró-ativa, crítica, empreendedora, com habilidades de socialização, facilidades em trabalhar em e com equipes, num imperativo trazido pela planetarização [...] pelo conectar-se em um processo de interdependência, de colaboração, de cooperação, de interatividade que desafie a hiperespecialização, que limita, restringe, separa e fragmenta, impedindo de ver o global e onde o essencial se dilui, fechando-se em si mesmo.

Em tempos de mudanças, de novos valores e concepções, consigo perceber nas narrativas de **Débora** e **Sara** uma preocupação não apenas com a aprendizagem, mas também, com o *desenvolvimento e o aprimoramento das relações afetivas com seus alunos*. Mostraram serem pessoas exigentes e essa exigência está presente no *processo educativo para que*

contemplem as necessidades e as potencialidades dos alunos. Nas palavras de Gadotti (2003, p. 70-71):

[...] pensar a educação do futuro e o futuro da humanidade é pensar holisticamente, pensar a totalidade. E educar holisticamente é estimular o desenvolvimento integral do ser humano em sua totalidade pessoal – intelectual, emocional, física – relacionada com a totalidade do mundo da vida – os outros seres vivos, a comunidade, a sociedade – e a totalidade cósmica: a terra, o universo. Educar holisticamente é entender o ser humano como um ser que transcende [...].

Portanto, ser professor que faz a diferença vai exigir sensibilidade e ampliação de consciência por parte do docente que agora precisará ter uma visão crítica e responsável de seu agir. Para Portal (2009, p. 181, grifo nosso), “a educação precisa ser um instrumento de construção de um mundo em que caibam todos, sob todos os aspectos: material, ético, biológico, estético, enfim, um ser sob todos os pontos de vista, um *Ser de Inteira*”⁶⁹. Assim, a educação se revela como “uma vivência de humanização entre a razão e o sagrado que trazem também uma vertente epistemológica que permite olhar o outro de outro modo” (PORTAL, 2009, p. 183).

Isso pode ser confirmado a partir de depoimentos como o de **Salomé**, em que destaca a necessidade de se aproximar dos alunos, de procurar transmitir-lhes valores – os quais acredita ser importante – e de fazer esses alunos se sentirem valorizados pelo que são e pelo que poderão ser como pessoas e futuros profissionais:

Eu acredito que um professor que faz a diferença esteja na própria possibilidade de transmitir aos alunos os seus princípios e os seus próprios valores e, principalmente, buscar fazer com que esses alunos se sintam de alguma forma, pessoas que sejam individuais, pessoas que sejam valorizadas [...] pessoas que tenham os seus problemas valorizados e também as suas atitudes positivas (SALOMÉ, grifo nosso).

Dentro dessa perspectiva, a educação é entendida pela professora como algo que torna possível o desenvolvimento humano. Destaca, em sua narrativa, o comprometimento que o professor deve ter com o trabalho docente e com a aprendizagem, não esquecendo a *pessoa* do aluno. Morin (2012, p. 51) salienta que “a compreensão humana nos chega quando sentimos e concebemos os humanos como sujeitos; ela nos torna abertos a seus sofrimentos e suas alegrias”. Tal posicionamento é reforçado na fala a seguir:

⁶⁹ A educação para a inteireza sinaliza a importância de se integrar alma, coração e razão reinterando a necessidade de um pensamento complexo no qual o homem é, ao mesmo tempo, razão e emoção. Esse é, de acordo com Portal (2007), um pressuposto essencial ao novo olhar do educador.

[...] quando um aluno meu diz: Professora aquilo que tu falaste ontem em sala de aula... Aquele conselho que tu deste ontem me fez desistir de me matar! Isso eu já escutei! Para mim isso foi uma revolução né [...] e como professor tu faz isso, no momento que tu coloca na cabeça de uma pessoa um conceito e ela passa a seguir aquilo... Então para mim o professor que faz a diferença é esse. É aquele que realmente quer ensinar [...] ele realmente quer que a pessoa entenda aquilo, porque para ela vai fazer a diferença... Aí depois tu vê resultado (SARA, grifo nosso).

A manifestação de **Sara** encontra eco nas palavras de Zabalza (2002), o qual acredita ser importante nos dias de hoje professores que estejam comprometidos com questões como a ética, a valorização do humano, o convívio com o próximo, suas limitações e emoções que se deflagram ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Além disso, a fala de **Sara** nos remete a outra visão sobre o fazer docente.

Interpreto nas narrativas que os docentes (uns mais, outros menos) percebem as mudanças que estão ocorrendo na educação. De acordo com Arruda e Portal (2012), a educação é um fato eminentemente histórico, suas modificações vão aparecendo na proporção em que os modelos adotados se revelam inadequados para satisfazer as necessidades emergentes. Esse é o ponto de partida para a discussão sobre a necessidade de renovação da prática pedagógica docente frente aos desafios propostos por nossa sociedade.

Vivemos um período de profundas mudanças; *tempos de paradigma emergente*. Um tempo que nos desafia a ensinar e a aprender ao mesmo tempo; de ações inovadoras, favorecendo iniciativas individuais e coletivas, propostas que atendam às necessidades e expectativas de nossos alunos. Neste cenário, o professor que busca a formação e o desenvolvimento da conduta humana de seus alunos possui características que o diferenciam de qualquer outro profissional e lhe confere uma dimensão ética de responsabilidade.

Traçando um paralelo com a escola, penso ser importante incluir estratégias que trabalhem a educação em um sentido humano, de forma a contribuir para a formação dos alunos. Como pôde ser averiguado nos depoimentos anteriores das professoras, além de um ensino orientado para a construção de valores humanos, mostraram, em suas falas a preocupação com o diálogo e com a afetividade nas relações entre professor e alunos na prática pedagógica.

Vale nesse momento registrar uma passagem de **Débora** em que relata, com um pouco de aflição, um caso recentemente ocorrido em sua aula:

Hoje eu tive uma menina que eu disse: boa tarde! E ela começou a chorar. Eu disse a ela: vai ao banheiro lava o rosto e volta que nós vamos conseguir, nós vamos conversar, juntas nós vamos conseguir. Então eu acho

assim oh! Esse é o apoio que ela espera de mim, mas eu não posso parar toda hora a aula. Então eu acho que o professor que faz a diferença é esse professor que é motivado para dar aula, o professor que consegue reunir todas essas diferenças em sala de aula.

As relações entre professor e alunos se revelam como uma vivência de humanização em que é necessário ao professor ampliar a sua consciência, no sentido de permitir olhar o outro de outra forma (PORTAL, 2009).

Com isso, creio ser indispensável uma educação crítica que, ao valorizar todos os saberes, ensine às novas gerações, atitudes mais abrangentes e emancipatórias, neste contexto marcado por incertezas e contradições (BASSALOBRE, 2007).

Portanto, saber viver sob a égide da incerteza é o grande desafio da condição humana na atualidade. Tal fato me remete ao pensamento complexo; esse pensamento configura-se noutra visão de mundo que procura explicar os fenômenos considerando a sua totalidade, o seu contexto (FLORENTINO, 2007).

O pensamento complexo é, pois, essencialmente, o pensamento que trata com a incerteza e que é capaz de conceber a organização. É o pensamento capaz de reunir (complexus: aquilo que é tecido conjuntamente), de contextualizar, de globalizar, mas, ao mesmo tempo, capaz de reconhecer o singular, o individual, o concreto (MORIN, 2000, p. 27).

Com o pensamento complexo, no lugar do sujeito seguro, baseado em certezas absolutas, tem-se tal como posso observar nos depoimentos das professoras, um sujeito interrogante, aflito, que diante dessa realidade complexa – em acelerado processo de transformação – tenta encontrar outro centro ou outra ordem, considerando a relevância das dúvidas e das incertezas (ARRUDA; PORTAL, 2012).

As crises e os desafios da educação, as exigências da sala de aula, as idiossincrasias que retratam o uno, o singular de cada indivíduo, marcam o complexo contexto atual em que está inserido o docente em sua prática pedagógica. Nas palavras de Bassalobre (2007, p. 180, grifo do autor):

Cada indivíduo é ímpar, em cada um dos seus vários aspectos, ainda que, algumas vezes, apresentem semelhanças étnicas ou de cultura, dentre outras. Esse sujeito emerge no mundo, transformando-o, a partir da capacidade que cada ser humano tem de transformar-se (=auto-organização), capacidade essa que pressupõe outras características fundamentais para esse processo de

*autopoiesis*⁷⁰, como a autonomia, a incerteza, a ambiguidade e a complexidade.

Desse modo, “a educação se coloca como um problema social e um fenômeno de inter-relação que se constrói a cada encontro e movimento, estando vinculada ao propósito de construir um ser humano por inteiro” (PORTAL, 2009, p. 181). Portanto, penso que o professor, ao desenvolver uma abordagem mais complexa, estará oportunizando novas experiências, criando condições para que a educação se assuma como um valor de referência para seus alunos. Ou, como salienta Bento (2004, p. 35):

Estou a pensar em tudo quanto nos perfaz por dentro e por fora, nos pensamentos e atos, nos sentimentos e gestos, nos ideais e nas palavras, nas emoções e reações. Estou a pensar no Homem-Todo, na pessoa de fora e na expressão da sua beleza e grandeza na pessoa de dentro.

Corroborando com esta ideia Freire (1996) diz que *não se pode pensar em educação, em relações afetivas entre professor e alunos sem que haja diálogo, abertura e disponibilidade para ouvir o outro*. É preciso ter consciência de que a busca de uma integração entre professor e alunos só ocorrerá se todos estiverem inseridos por inteiro consigo mesmo, com o aluno, estabelecendo uma relação de troca, de parceria que pode deixar marcas na vida dos alunos (ZAMBON et al., 2012).

Contudo, vale registrar que o fato de haver diálogo dentro de uma sala de aula não é sinônimo de qualidade de ensino ou de relações socioafetivas, “pois palavras mal colocadas também podem influenciar na vida escolar e também particular dos alunos, deixando marcas significativas” (ZAMBON et al., 2012, p. 10). Sendo assim, sobre as lembranças que afetam de uma forma ou de outra a vida dos alunos, Freire (1996, p. 96) ressalta que:

O professor autoritário, o professor licenciado, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum deles passa pelos alunos sem deixar sua marca.

⁷⁰ A palavra autopoiesis tem sua origem do grego: *auto* (por si só) e *poiésis* (produção). Sistemas autopoieticos são sistemas fechados que se auto-referenciam, ou seja, só podem se constituir e modificar a partir de suas próprias estruturas ou propriedades. A autopoiesis foi um neologismo formulado por Maturana e Varela. Os autores contam que o termo derivou-se da necessidade de uma palavra que evocasse mais perfeitamente a organização do ser vivo do que a expressão *organização circular*. Sobre o conceito de autopoiesis ver: MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **De máquinas a seres vivos – autopoiesis: a organização do vivo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. Ver também: MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **Autopoiesis and cognition: the realization of the living**. London: D. Reidel Publishing Company, 1979.

Creio que o professor que prioriza o diálogo, as relações afetivas pode contribuir de forma significativa na vida de seus alunos. Marchesi (2006) salienta que o professor deve tratar de manter de forma coordenada e coesa, três grandes objetivos que, na sua visão, são essenciais para uma educação de futuro presente, são eles: a) *despertar o desejo de saber dos alunos* – ou seja, ampliar os conhecimentos desse aluno; b) *cuidar da sensibilidade e da vida afetiva dos alunos*. A este respeito compartilho da ideia de Marchesi de que a educação afetiva é uma condição essencial, uma vez que é parte integrante da felicidade humana e, por isso, é preciso estar incluída na ação pedagógica de todos aqueles professores que realmente querem fazer a diferença; c) *facilitar o compromisso moral com seus alunos* – esse objetivo centra-se na educação moral, que deve ser formulada e vivida nas relações com o outro e deve se consolidar com os princípios que melhor regulam o comportamento humano. A educação moral se apoia no afeto, nas relações socioafetivas e na própria reflexão.

Essa preocupação e respeito pelos saberes dos educandos são revelados na fala de Freire (1996) o qual enfatiza que o respeito aos saberes dos alunos permite com que os mesmos possam contribuir com seus conhecimentos e experiências de vida, sendo uma maneira de promover o diálogo em sala de aula e uma maneira de o professor poder conhecer seus alunos para então poder planejar aulas que correspondam às suas reais necessidades.

Outro aspecto relevante e que merece destaque diz respeito à *dimensão pedagógica*. Vale registrar a preocupação manifestada pelas professoras no que diz respeito à prática pedagógica e a consciência de que os modelos adotados se revelam inadequados para satisfazer as necessidades emergentes.

Interpreto nas falas a seguir a necessidade de renovação da prática pedagógica frente aos desafios e demandas impostos pela escola, pelos alunos e pela própria sociedade. Vivemos numa sociedade plural, em constante mutação, em que o professor precisa estar:

Muito ligado ao que está acontecendo a todo o momento, no mundo, no ambiente. No meu caso como eu dou aula especificamente para o curso de técnico em meio ambiente tudo é muito mutável. Então esse professor tem que ter essa impressão para que possa fazer a diferença na sala de aula. Porque nesse meio muda muito o tempo todo, então tu tens que ter uma atualização constante, tem que estar sempre buscando tu mesmo... Assistir TV, ler jornais, livros, correr atrás de uma atualização constante é o que faz a diferença hoje (MARIA, grifo nosso).

É aquele que traz a prática para sala de aula... Tu consegues ver bem, ir para fora da escola, consegue levar os problemas as questões que agente trata na sala de aula para fora das paredes da escola, tu consegues aplicar. Este é o tipo de professor [...] (EVA, grifo nosso).

Os depoimentos deixam velada a preocupação das professoras em constituírem-se como profissionais comprometidos com o ato educativo, que atendam as necessidades e os desejos dos alunos. Outra inferência que faço é que as professoras percebem que mudanças precisam ocorrer em seu agir pedagógico. Digo isto porque verifico nos depoimentos a percepção de que algo não está bem e que os modelos tradicionais de educação podem *não estar dando conta das contingências e do aumento de complexidade da sala de aula*.

Mesmo que o tema não tenha sido abordado de forma direta – o da questão paradigmática – percebo que, entre as professoras, há uma consciência da necessidade de mudanças na prática educativa. Para Arruda e Portal (2012, p. 204) “os educadores só têm uma alternativa: mudar. Insistir no paradigma *tradicional de ensino* pode representar um risco muito grande para um mundo que clama por criatividade e inovação”:

[...] É também tentar fazer uma aula diferente, uma aula mais voltada para realidade no nosso caso né da profissão, que eles entendam porque que aquilo é importante para vida deles, principalmente para a vida profissional, acho que isto é que faz a diferença (MADALENA, grifo nosso).

Fica evidente também que as transformações que ocorrem em nossa sociedade *reclamam por uma escola que abra suas fronteiras e esteja atenta aos conteúdos externos que habitam o mundo e que chegam à sala de aula, exigindo um diálogo constante com a realidade circundante*.

Para uma nova realidade é preciso que existam novas formas de tratamento dos conteúdos e que as reflexões sobre isto sejam cada vez mais frequentes entre os professores e a própria escola. Nas falas das entrevistadas verifico também a necessidade de fazer uma aula mais voltada para a realidade dos alunos, de buscar formas alternativas para que os conteúdos atendam as necessidades dos educandos.

Assim, sigo pensando que a prática educativa que o professor desenvolve só terá resultados significativos quando desempenhada em coerência com a dimensão pessoal do professor, ou seja, de acordo com suas atitudes e seus valores. Nas palavras de Zambon et al. (2012, p. 12):

As boas práticas de ensino em sala de aula se tornam eficientes e atendam as necessidades dos alunos porque foram planejadas, levando em consideração as necessidades dos alunos e os objetivos a serem alcançados. O planejamento, então, é um instrumento que facilita o trabalho pedagógico. Através dele é possível prever e planejar soluções para as possíveis dificuldades dos alunos.

Ficou evidenciado nos depoimentos das professoras o quanto elas procuram ver os alunos como pessoas e o quanto muito destes professores em sala de aula extrapolam os aspectos estritamente formais relacionados a conteúdo, *deixando transparecer em suas narrativas o compromisso com um aprendizado mais humano.*

Além disso, suas respostas me permitem inferir que a educação necessita cada vez mais de professores preparados para enfrentar as incertezas da sala de aula. Frente a esta realidade, a prática pedagógica dos professores se apresenta bastante complexa, e as preocupações manifestadas em suas falas perpassam justamente as constantes e ininterruptas transformações pelas quais o ensino está passando.

Em suma, parece-me que o primeiro passo já foi dado pelos professores ao reconhecerem a necessidade de mudanças. Mesmo que esta referida mudança (paradigmática) não tenha sido dita de forma explícita pelos docentes há uma clara percepção por parte deles de que o cenário atual vem exigindo uma *(re)construção da profissionalidade* do professor e uma *(re)adequação* do fazer pedagógico para o atendimento das demandas trazidas pelos alunos em sala de aula.

8.2 AÇÃO PEDAGÓGICA E COMPLEXIDADE: DEMANDAS E DESAFIOS À PRÁTICA DOCENTE

8.2.1 Organização e planejamento da aula frente às contingências da sala de aula

Nesta seção as atenções e reflexões estarão voltadas para a forma como os professores organizam e planejam suas aulas. O planejamento permite ao professor organizar e sistematizar as propostas de ensino, sendo um procedimento necessário para o enfrentamento das diversas situações do cotidiano escolar.

Dessa forma, compartilho com Veiga (2008) que a sala de aula, lugar privilegiado da vida pedagógica, é um espaço em que as dimensões do processo didático (ensinar, aprender, pesquisar e avaliar), são preparadas e organizadas pelo professor e seus alunos.

Início as análises destacando a organização das aulas das professoras frente às contingências da sala de aula. A este respeito, quando perguntados sobre a forma *como organizam a sua prática pedagógica*, os depoimentos dos professores deixaram transparecer a pouca importância dada ao planejamento e a organização da aula:

Bah (risos)... Nunca fiz um plano de aula! Nunca! De que forma que eu organizo? Eu pego o que eu tenho que dar hoje... Eu tento trazer a realidade do mercado de trabalho, ou seja, eu tenho uma programação prévia sobre o que eu vou falar, de que forma eu vou falar, quais são as estratégias que eu vou usar... Nada no papel eu confesso... É uma coisa que eu até tenho que me policiar, mas eu leio o que eu vou dar... Aí chego à aula e sinto o clima (DÉBORA, grifo nosso).

A organização e o planejamento de um processo tão complexo como a aula não pode resultar de um movimento mecânico e simplista. “A aula não pode ser pensada como um *receituário ou uma ação improvisada* em torno de um tema” (VEIGA, 2008, p. 268, grifo nosso).

Interpreto pela fala de **Débora** que planejar a aula ainda é uma atividade pouco familiar em seu cotidiano pedagógico ao afirmar que *nunca fez um plano de aula, que organiza os conteúdos, a ser ministrados, no dia da sua aula*. Tal fato pode ser confirmado novamente em outro depoimento:

Eu te confesso que plano de aula eu nunca fiz! Eu me baseio no cronograma e na turma... Cheguei à aula comecei a ministrar o conteúdo e tipo... Não tá rolando eu já mudo (DÉBORA).

É possível afirmar com base neste relato que a organização da aula é marcada pela improvisação, não possuindo, a princípio, uma *organização didática*. Concordo com Veiga (2008) quando afirma que a importância do planejamento e da organização da aula está em *evitar a improvisação das tarefas docentes*. No contexto educativo, o planejamento tem como objetivo maior fornecer ferramentas à organização das ações da escola e do professor.

Creio que a aula não é simplesmente um espaço físico no qual se desenvolve o processo didático. A “*aula, num sentido mais amplo, é o espaço, a situação, o âmbito humano específico – social e temporalmente configurado – que propicia um conjunto de experiências e estímulos que interagem com os professores e alunos*” (VEIGA, 2008, p. 268, grifo nosso).

Também os professores mostraram-se incomodados com a questão dos cronogramas das disciplinas e a forma como estes se apresentam e interferem no planejamento das aulas. Ainda sobre esta questão, aspecto marcante entre os professores entrevistados foi o desconforto quanto ao “*cronograma engessado, inflexível*”, e a necessidade de revê-lo e (*re*)adequá-lo à realidade e interesse de cada turma, de cada aluno:

[...] aqui na escola o cronograma já vem pré-estabelecido [...] o que eu acho um pouco fechado de mais... Eu acho que o ideal seria a gente poder, cada professor, trazer do seu jeito, introduzir algumas coisas diferentes do que só aquilo que está focado ali no programa, mas eu sempre procuro tentar organizar mesmo tendo esta rigidez de cronograma, de conteúdo, tentar voltar um pouco à realidade daquela turma, porque a gente tem aqui alunos de 17 a 60 anos, de realidades diferentes então eu procuro fazer isso, programar a aula para aquela realidade, tentar conhecer o aluno antes de a gente começar no primeiro dia de aula (MADALENA, grifo nosso).

Claro que a gente tem que seguir uma grade curricular, a gente não pode fugir dela, mas eu preciso buscar a competência dos alunos na aula, então eu flexibilizo [...] os cronogramas; eu não deixo na forma engessada (MARIA, grifo nosso).

Parece-me claro a preocupação das professoras quanto a sua aula e a forma como irão organizar e trabalhar didaticamente os conteúdos de suas disciplinas. Veiga (2008) ressalta que o objetivo principal da organização didática da aula é possibilitar ao professor um trabalho docente mais significativo e comprometido com a qualidade das atividades propostas. Para a autora a organização didática da aula representa “o produto de um movimento processual de reflexão e decisão, de comprometimento e criticidade” (VEIGA, 2008, p. 274).

Com efeito, o que ocorre na sala de aula é mais do que simplesmente transmitir e receber informações; *a aula é constituída de um sistema complexo de significados, de relações e de intercâmbios que ocorrem num contexto social que define as demandas da aprendizagem.* E o professor, como organizador do processo didático, tem de ser o mediador dessa ação (VASCONCELOS, 1995).

As discussões em torno da educação se encaminham para um ponto convergente – o professor precisa ser um educador e não mais um instrutor, transmissor conteudista de conhecimento (ARRUDA; PORTAL, 2012). Outro ponto a destacar é a necessidade desse educador assumir uma posição não só de ensinante, mas também de aprendente, pois vivemos um tempo que nos desafia a ensinar e a aprender ao mesmo tempo.

Para Veiga (2008) temos que estar dispostos a modificar as rotinas de nosso agir pedagógico, de nosso processo educativo e de nosso procedimento didático, para tanto, é preciso...

Questionar nossos próprios saberes; discutir a descontextualização e o aligeiramento dos saberes de ensino; romper com a concepção conservadora

de ciência e com a fragmentação disciplinar; questionar o esquema dissociativo da relação teoria-prática [...] (VEIGA, 2008, p. 269).

Posto isto, parece-me que o primeiro passo foi dado pelos próprios professores; ao indagarem e refletirem sobre a prática pedagógica, sobre a organização didática de suas aulas, questionando seu papel e a sua responsabilidade no momento de organizar a sua aula, assim como a sua participação sobre o currículo e sobre as decisões no espaço da escola:

Na realidade a gente não tem aqui na escola participação nesse currículo, uma vez só me chamaram para conversar sobre isso, mas não é uma coisa que a gente tenha envolvimento mais ativo nisso. Então acho que a não participação dos professores sobre o currículo da escola e nas práticas, cronogramas etc., [...] isso é ruim até para o crescimento da escola. Eu acho que o professor é a melhor pessoa para poder avaliar o que está sendo feito, o que tem que melhorar, porque é agente que está no dia a dia da sala de aula e não o pedagogo, não a direção da escola, então o professor tinha que estar envolvido no projeto político pedagógico da escola e nessa revisão e reavaliação dos currículos (MADALENA, grifo nosso).

Nós tivemos muito pouca participação nessa construção do currículo, carga horária das disciplinas, etc. Eu acredito que deveria haver reuniões por parte de todos os professores para que a gente pudesse conversar a respeito do currículo, das cargas horárias, das ementas, dos conteúdos. Eu acho que falta um pouco disso né, então não acho que haja a participação (DÉBORA).

Indagar e questionar, assim como fizeram **Madalena** e **Débora** em seus depoimentos, é uma condição do inacabamento humano; perguntar e questionar são formas de manifestar o ato curioso na busca de compreensão e desvelamento do mundo (VEIGA, 2008). As professoras mostraram, em suas falas, *a insatisfação em relação a pouca participação na vida da escola*, além da preocupação quanto a fragmentação do conhecimento no interior das disciplinas.

Demonstram também *consciência da complexidade do ato educativo* e, por isso, buscam melhorá-lo, revendo os movimentos de reprodução de sua prática:

Em algumas disciplinas é necessário alterar ou inverter alguns assuntos para que eles tenham uma coerência, para que eles tenham uma lógica, porque por vezes é necessário que isso seja feito de forma diferente dependendo da disciplina. Esta situação pré-estabelecida, por vezes, pouco a pouco, dependendo da turma é necessária ser modificada. Dependendo da turma é preciso ser feito. É importante que tu tenhas uma flexibilização

isso porque a escola pode não autorizar completamente, mas indiretamente é necessário no que pesa alcançar o objetivo (SALOMÉ, grifo nosso).

Outra inferência que faço ao analisar as falas das professoras é de que a escola parece estar inserida num contexto tradicional de educação, regido pelo paradigma dominante, no qual não há necessidade de compreender o todo, não havendo a oportunidade do diálogo entre as disciplinas do curso, muito menos a possibilidade de trabalhar e encontrar relações entre elas. Dentro dessa perspectiva, não precisamos fazer muito esforço para visualizar este cenário em nossas escolas. Para Arruda e Portal (2012, p. 201, grifo nosso) a própria Universidade, sede de conhecimentos produziu...

Ao longo dos séculos “um mundo das disciplinas”, *um saber segmentado que privilegiou o conhecimento disciplinar, voltado ao “treinamento”, a produção em série que favoreceu o taylorismo e a instauração de um paradigma tecnicista.* Caso essa lógica irracional se perpetue, o pensamento linear que nos torna simplificadores da realidade em que vivemos também se perpetuará. Não há uma receita milagrosa capaz de reformar esse pensamento herdado de um paradigma reducionista, mas existe ao menos um ponto comum de interrogação a denunciar que o sistema educacional se encontra defasado em relação às mudanças do mundo atual.

Para Simon (2010) a própria organização escolar favorece a cultura pedagógica que se concretiza por uma *configuração fragmentada dos conhecimentos que ali transitam*. Tal fato me pareceu claro na fala de **Salomé** quando afirmou que os conteúdos pré-estabelecidos do cronograma, por vezes, precisam ser modificados no momento de organizar sua aula, pois é necessário *atentar para as necessidades formativas de seus alunos, no propósito de atingir os objetivos e interesses dos educandos*.

Mas o êxito no alcance dos objetivos e interesses dos alunos depende da forma como o professor enfrenta as incertezas e a complexidade do mundo da prática. Neste sentido, Veiga (2008, p. 272-273, grifo nosso) destaca três aspectos da organização da aula que são significativos para o seu sucesso:

a) Em primeiro lugar, a importância da relação professor-aluno como a ideia nuclear da concepção de docência. A docência existe para uma relação com os alunos, para agir com eles. É uma relação que tem o outro, no caso, o aluno, por princípio e fim. b) O segundo aspecto diz respeito à dimensão socializadora da aula, uma vez que os professores reconhecem a importância de envolver ativamente os alunos em seu processo de aprendizagem. c) O terceiro aspecto a ser considerado na organização da aula está relacionado às *condições, muitas vezes adversas, a serem enfrentadas pelos professores, tais como, tamanho da turma, características dos alunos, falta de materiais e equipamentos adequados, tempo escasso, intensificação dos trabalhos*

acadêmicos, em virtude das exigências da produção científica, além dos 'percalços e contradições do mundo da prática.

No que tange às condições adversas a serem enfrentadas pelos professores, estes quando questionados sobre *as dificuldades encontradas ao planejar as aulas* salientam que o tempo é uma das barreiras encontradas:

O tempo, porque muitas vezes, como eu não sou exclusivamente professora e, às vezes, eu dou aula nos três turnos, eu trabalho nos três turnos, falta tempo, tipo de poder chegar em casa estudar com mais calma e talvez preparar alguma coisa a mais ou diferente [...] Além do tempo, eu tive nas primeiras turmas que voltar, às vezes, em ensinamentos básicos da escola primária que eles não tiveram, que muitos fizeram o supletivo, a EJA, então não viram e eu não podia entrar com um conteúdo mais avançado tinha que primeiro voltar lá nas bases do conhecimento, da ciência, da biologia as vezes da química, da física para depois continuar (SARA, grifo nosso).

A questão do tempo, a questão de estar engessada no currículo [...] tu tens que ficar sempre na mesma sala de aula... Sala de aula com as classes pré-formatadas, tu não podes usar outro ambiente, embora a gente tenha o laboratório, por exemplo, para a gente fazer uma atividade diferente. Então isso atrapalha um pouco, pois às vezes tu queres vir com outra atividade diferente e não consegue em função disso (MADALENA, grifo nosso).

A maioria das entrevistadas concorda que *o tempo é uma das dificuldades e dos desafios encontrados na organização da aula*. Entretanto, se a organização e o planejamento da aula é um processo, então necessita de um *tempo cronológico e pedagógico* e, se este for aproveitado com qualidade, então podemos supor que quanto maior for a quantidade de tempo melhor serão os processos – *ensinar, aprender, avaliar, interagir, socializar* (VEIGA, 2008).

Vale registrar que o tempo pedagógico da aula é o *tempo da produção de conhecimentos e de construção das relações interativas*. É o tempo de estimular o desejo de aprender do aluno. “O tempo pedagógico é o tempo organizado para fortalecer a tríade relacional professor-aluno-conhecimento, para desenvolver as atividades didáticas relevantes de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar” (VEIGA, 2008, p. 291).

Quando as professoras indagam sobre o *tempo*, é preciso ter claro que não se trata apenas do tempo cronológico, da quantidade de horas para a realização do seu trabalho, mas também, do tempo enquanto qualidade da sua ação docente (reflexões e ações nela contidas). Para Veiga (2008), a aula ocorrerá em seu tempo cronológico, que se tornará um tempo pedagógico à medida que os professores tomem consciência de que a sua presença e a dos alunos no espaço das vivências da sala de aula tiverem um sentido.

Voltando à questão dos cronogramas e seus conteúdos predeterminados, posso afirmar, apoiando-me em Tardif e Lessard (2005, p. 75, grifo nosso), que a organização das disciplinas reflete a estrutura temporal da escola. Este tempo escolar é constituído por objetivos, metas, quantidades, etc. “Essa temporalidade reproduz em escala o universo do mundo do trabalho, cadenciado como um relógio [...] *num mundo onde tudo é medido, contado, e calculado abstratamente: tal dia, a tal hora, deverão aprender tal coisa, numa duração predeterminada [...]*”.

Vale dizer que para *uma mudança de cenário torna-se necessário que a escola reformule seu tempo*, colocando como objeto de discussão aspectos como: *o tempo da aula, o tamanho das turmas, a diversidade de tarefas dos professores, as atividades de formação e desenvolvimento profissional, as atividades ligadas à organização escolar e à preparação das aulas, as atividades de acompanhamento do projeto político-pedagógico e do processo didático* (VEIGA, 2008).

Frente a tudo que foi discutido até o momento, uma pergunta se faz necessária: *Qual o verdadeiro compromisso assumido pelo professor e qual a sua responsabilidade no momento de organizar e planejar a sua aula?* Veiga (2008) ressalta que o ponto de partida para responder a estes questionamentos, é considerar o conhecimento e a análise da realidade em que estão inseridos professores e alunos com o intuito de detectar as necessidades dos estudantes.

Considerando que as práticas pedagógicas são complexas e imprecisas impõe-se a necessidade de um pensamento problematizante capaz de incorporar transformações paradigmáticas no modo de educar. Não bastam conteúdos acumulados ao longo de anos de transmissão de conhecimentos. Nós professores precisamos aprender a organizar e articular as informações que se encontram disponíveis num universo de informações rápidas que, por sua complexidade, requer a construção de outro pensamento, capaz de articular e juntar o que antes se pensava em separado (ARRUDA; PORTAL, 2012).

Neste cenário, *investir na percepção e na concepção das relações entre as partes do conhecimento e a relação todo/partes é o grande desafio, em tempos de paradigma emergente* (MORIN, 2000, 2005a).

A reflexão que devemos fazer se estende sobre a inteligência disjuntiva, caracterizada por saberes isolados que quebram o complexo fenômeno da educação, produzem fragmentos, fracionam os problemas, separam o que é tecido junto (ARRUDA; PORTAL, 2012).

Além disso, analisar reflexivamente e criticamente a própria prática é uma maneira de romper com os limites que fragmentam o saber e a visão de docentes e alunos (PORTAL, 2009). A consciência reflexiva de si e do mundo implica necessidade de mudança diante da vida. Nas palavras de Morin (2000, p. 100):

O problema da complexidade joga-se em várias frentes, vários terrenos. O pensamento complexo deve preencher várias condições para ser complexo: deve ligar o objeto ao sujeito e ao seu ambiente; deve considerar o objeto, não como objeto, mas como sistema-organização levantando os problemas complexos da organização. Deve respeitar a multidimensionalidade dos seres e das coisas. Deve trabalhar-dialogar com a incerteza, com o irracionalizável.

Portanto, *educar à luz do pensamento complexo é contextualizar a construção do conhecimento e aceitar o desafio da incerteza da vida e do mundo que funciona entrelaçado, interconectado*. A educação não pode mais seguir fragmentada, desprezando as mais variadas dimensões humanas em nome de uma racionalidade que priorizou a parte em detrimento do todo (MORIN, 2000, 2001).

8.2.2 Prática pedagógica como um processo de ação e reflexão

No senso comum tem-se a ideia de que ensinar se aprende ensinando e, portanto, não é preciso preparar-se para ser professor. Contudo, este pensamento comum não possui sustentação, uma vez que a docência em todas as suas dimensões representa um desafio e exige um conjunto de conhecimentos para o seu exercício.

Dentro desta perspectiva, à medida que se vai construindo a prática pedagógica, novos conhecimentos, novas experiências vão a ela se incorporando e se transformando em trabalho docente, ou seja, em experiência profissional. Este trabalho docente é mediado pelo agir pedagógico que se constrói e reconstrói com novos conhecimentos e novas experiências (TARDIF, 2008).

Neste contexto, a prática pedagógica, que é o agir docente no espaço escolar, depende não só dos conhecimentos formais, adquiridos nos cursos de formação, mas também depende das ações e reflexões que o professor faz do seu agir docente, das relações com seus alunos, de seus pares e da própria escola. É neste sentido que Tardif (2008) aponta os saberes escolares, os saberes pedagógicos e os saberes docentes e experiências como fenômenos que se misturam na atividade diária do professor.

Dessa forma, considero importante que o professor fundamente sua prática nos saberes da docência, os quais em diálogo com os desafios do cotidiano escolar sustentam e possibilitam o desenvolvimento da identidade de um profissional reflexivo, crítico, articulado a contextos mais amplos, considerando o ensino como uma prática social (GRILLO; GESSINGER, 2008).

Sobre os desafios do cotidiano enfrentados pelas professoras na escola técnica, destaco a fala de **Maria** em que reconhece a evolução do conhecimento e seu impacto sobre os processos de ensino e de aprendizagem. Posso inferir, ainda, pelo depoimento da entrevistada que a prática educativa se apresenta bastante complexa no ensino técnico e que frente a esta realidade as preocupações se manifestam na mesma proporção das transformações pelas quais a escola e a sociedade como um todo estão passando:

A maior exigência é o teu aperfeiçoamento constante... E outra questão que é muito importante é ter que se inteirar também com a realidade da comunidade que tu está trabalhando, com a realidade dos alunos isso é muito importante para ter maior interação, maior entendimento [...] Os alunos de hoje eles têm muito mais sede pelo conhecimento, pelo saber, eles são muito mais questionadores, eles relacionam isso a todo o momento com as outras disciplinas, com o meio em que eles estão inseridos; acredito que os próprios professores hoje façam isso, antigamente os professores queriam passar os conteúdos específicos, prontos, e hoje todos os professores em todas as áreas eles querem estimular o pensar, o criar, ensinar a se posicionar (MARIA, grifo nosso).

O relato acima demonstra consciência por parte da professora das contingências da sala de aula, por isso, busca melhorar o seu fazer pedagógico, exigindo dela mesma e, porque não dizer, dos próprios colegas, uma consciência reflexiva de si, uma postura mais aberta ao diálogo, ao novo, o respeito com os saberes trazidos previamente pelos alunos – sabendo acima de tudo ouvir e não só falar.

De acordo com Arruda e Portal (2012, p. 206), vivemos hoje num período de mudanças do paradigma educacional o qual “promove a aprendizagem ao invés do ensino. Esta nova orientação coloca o controle do processo de aprendizagem nas mãos de quem aprende [...] a educação não é somente a transferência de conhecimento, mas um processo de construção em parceria”.

Nesse processo de reflexão sobre a prática as professoras mostram-se incomodadas com aspectos pontuais vivenciados e presenciados na escola, como *a exigência do ponto, a*

pressão para adequar aos trâmites burocráticos, a pouca valorização do trabalho docente, etc. Tal fato pode ser explicitado pela fala de **Sara**, dentre outras:

E tem certas exigências e não é que eu ache errado, mas eu acho muito absurdo que a escola paga de exigir, por exemplo, do professor o ponto ai parecendo que vale mais a pena professor que é pontual e que pode dar aula da maneira que ele quiser do que o professor que dá uma excelente aula, mas que dá num menor período, por exemplo, não que ele não tenha que ocupar todo período [...] Mas a escola esquece às vezes de exigir do professor o conhecimento, do que ele está falando, se é um professor atualizado, se ele sabe dar uma boa aula, se os alunos estão entendendo, o que ele está fazendo, o que ele está passando e prefere o professor que está sempre com o jaleco limpinho, está sempre batendo o ponto bonitinho, mas não importa aula que está dando. Pra mim isso não é construção e eu acho isso terrível.

A este respeito Gadotti (2003, p. 33) afirma que:

A crise paradigmática também atinge a escola e ela se pergunta sobre si mesma, sobre seu papel como instituição numa sociedade [...] caracterizada pela globalização da economia, das comunicações, da educação e da cultura, pelo pluralismo político, pela emergência do poder local. Nessa sociedade cresce a reivindicação pela participação e autonomia contra toda a forma de uniformização e o desejo de afirmação da singularidade de cada região, de cada língua, etc. A multiculturalidade é a marca mais significativa do nosso tempo.

A escola é o agente das transformações pela qual nossa sociedade está passando; ela mantém uma relação dialética, segundo Gadotti (2003), com a sociedade, buscando por meio de práticas inovadoras, o compromisso com a formação crítica e integral do homem, tornando-o um sujeito capaz de analisar a realidade e transformá-la a partir de determinantes sociais, políticos, econômicos e ideológicos.

Educar seria, pois, “uma prática incorporada por meio da qual ganhamos condições de atuação e, ao atuar, ganhamos ainda a condição de refletir e de reformar nossa ação no sentido de juntar o ser e o fazer” (ARRUDA; PORTAL, 2012, p. 204).

A ênfase na reflexão que fundamenta o eixo experiencial é explicada em parte pela rejeição à racionalidade técnica, na qual a docência é voltada para a solução de questões concretas encontradas na prática pela aplicação rigorosa de teorias e de técnicas científicas (GRILLO; GESSINGER, 2008).

Com efeito, o professor é visto como um técnico que não necessita chegar ao conhecimento, mas dominar rotinas de intervenção derivadas desse conhecimento (SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 1998).

A prática pedagógica de muitos professores é caracterizada por situações imprevisíveis, incertas e conflitivas, não podendo ser resolvidas unicamente pela aplicação de prescrições ou regras determinadas (GRILLO; GESSINGER, 2008). Nas palavras das autoras:

Não existe um manual que apresente um modelo de docência a ser seguido com soluções para o ensino, porque não existe, igualmente, um problema originado de uma única causa, relativo a uma única questão. O que existe são situações variadas e difusas, de difícil apreensão pelo professor, que é constantemente surpreendido pelo insólito, pelo inesperado e pela urgência em responder a uma situação emergente (GRILLO; GESSINGER, 2008, p. 39).

Frente a este cenário, é exigida uma nova postura profissional do professor. A sua atividade necessita estar pautada na reflexão atenta sobre a situação vivenciada no confronto com a teoria e com as experiências vividas no contexto escolar, as quais, apesar de não se repetirem, servem de referência ao docente para que possa ir consolidando o seu conhecimento profissional.

Assim, o professor age reflexivamente, toma decisões, assumindo por meio da reflexão a sua ação como docente, analisando criticamente a sua prática pedagógica seus erros e acertos no transcurso de sua aula. A este respeito, as professoras afirmam refletir sobre suas ações, seus erros e acertos; também demonstram preocupação com o seu aluno, mostrando-se pessoas abertas que sabem refletir e dialogar:

*Eu sempre faço uma autoavaliação no final do semestre com os alunos [...] Eu pergunto sobre a disciplina... Aspectos que eles mais gostaram o que eles não gostaram referente aos conteúdos, se o professor, no caso, se eu fui clara, objetiva ou não [...] Isso é importante para o professor rever muitas coisas, porque **a nossa profissão, não pode, não tem como tu seres uma pessoa engessada, tu tens que ser muito flexível, precisa entender, saber ceder a opiniões, tem que saber mudar também né, porque a gente bem ou mal está servindo,prestando um trabalho para as outras pessoas que vai ser fundamental na vida deles (MARIA, grifo nosso).***

Refletir o que aconteceu no dia de aula, aquilo que poderia ser melhor. Existem dias em que noto que os alunos estão mais dispersos, tem dias que os alunos não estão tão concentrados [...] os motivos que a aula não teve o andamento que estava se buscando. A gente observa muito por vezes que o indivíduo ele está pouco concentrado, às vezes preocupado com outras questões pessoais ou até mesmo com outras disciplinas e como mostrar isso de forma mais interessante para o aluno (SALOMÉ).

As falas das professoras me permite afirmar que refletir sobre a prática é fundamental na vida do docente, pois “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 44).

Eu sempre estou procurando me avaliar e gosto que eles me avaliem... Não tenho medo de perguntar se eles estão gostando da aula, se estão aprendendo, pois não adianta dá uma aula divertida e eles saírem dali sem ter entrado nada na cabeça (EVA).

É refletindo criticamente sobre a prática que as professoras vão dando conta da necessidade de repensar o seu trabalho docente, assumindo, assim, o ato reflexivo, como um processo metodológico e instrumental promotor de debates sobre situações problemáticas que podem vir a ser vivenciadas pelos professores no contexto escolar (GRILLO; GESSINGER, 2008). Grillo e Gessinger (2008) atentam para o fato de que esta prática reflexiva não pode ser solitária, uma vez que a construção de novos saberes e da autonomia profissional se dá no coletivo do trabalho, no qual os professores se apoiam e se ajudam mutuamente.

Além disso, parece-me que as professoras possuem consciência da importância do diálogo, das trocas de experiências. Contudo, manifestam a necessidade de haver, por parte da escola, encontros que realmente pudessem proporcionar aos docentes *a possibilidade de discutir e repensar a prática...*

Acho que esta questão da reunião dos professores eu acho que é importantíssima para eu ouvir os meus colegas, ouvir quais são as dificuldades que eles têm... Como é que é determinada turma... Porque cada turma se mostra de uma forma diferente. Então se tivesse mais reuniões entre professores, cursos, treinamentos, uma formação continuada [...] (DÉBORA, grifo nosso).

Cunha (1998, p. 109) afirma que:

O trabalho coletivo reforça a possibilidade de êxito das iniciativas individuais através da possibilidade de partilha, da troca de experiência, da reflexão conjunta e realimenta a disposição do professor que se dispõe a fazer ruptura com a prática pedagógica dominante.

De fato, as professoras não só acumulam saberes e fazeres, como também criam continuamente outros no cotidiano da prática. As “estratégias de ensino que empregam em sala de aula encarnam teorias práticas sobre o modo de entender os valores educacionais”

(ZEICHNER, 1993, p. 21). Assim, nosso agir pedagógico é sempre resultante de diferentes teorias.

A formação do professor fundamentada em experiências vivenciadas no cotidiano da docência pode contribuir diretamente na prática pedagógica. Para que ocorra uma verdadeira transformação da prática do professor é preciso buscar novas e diferentes teorias de ensino e de aprendizagem e investir nas estruturas que afetam a dinâmica da sala de aula (ARRUDA; PORTAL, 2012).

Nesta perspectiva, posso identificar um elemento significativo e presente nas manifestações das professoras: *o fato de que elas querem mudar sua ação, mas muitas vezes não conseguem desenvolver caminhos metodológicos para a renovação de sua prática – seja porque não romperam com uma forma de educar estruturada pelo paradigma tradicional de educação, seja porque não viram a escola como um espaço de formação que possibilite a reforma de sua ação.*

Outro aspecto de significativa relevância nas narrativas é a necessidade de considerar o professor como um sujeito da sua própria prática. Para Tardif (2008) o trabalho docente é complexo, uma vez que para o professor mudar sua ação, deve construir e mobilizar saberes ao longo de seu ofício.

Fato é que, ao longo da nossa profissão “praticamos teorias e não podemos perder a oportunidade de teorizarmos nossa prática. É nessa reflexão que se dá o movimento fundamental à reforma de nossos saberes e fazeres e, por conseguinte, de nossas ações e práticas” (ARRUDA; PORTAL, 2012, p. 205).

Nesta perspectiva, “a reflexão sobre a prática será insuficiente se não avançarmos no sentido de uma nova práxis profissional, na qual a reflexão, a crítica e a pesquisa articula-se para compreender os processos educativos, contribuir para a emancipação individual e coletiva e para a transformação” (GRILLO; GESSINGER, 2008, p. 41).

Estamos presenciando *um período de profundas transformações tanto nos contextos político, econômico, social e cultural quanto no educacional, e isto pode ser verificado nas falas das professoras, na necessidade implícita de mudanças no paradigma educacional.*

Vale registrar que Freire (1996) também propõe discussões que se associam ao paradigma emergente na medida em que condena as mentalidades fatalistas e retoma a ideia de movimento. Para o autor, o ato de educar é um ato construtivo capaz de libertar o ser humano das amarras do determinismo imposto pelo paradigma dominante.

Certo é que *os saberes e fazeres dos professores se constituem a partir da reflexão na e sobre a prática*. São inseparáveis, produzidos na ação e *(re)inventados* a partir de uma determinada prática social da educação. Dessa forma, por tudo que foi apresentado, as reflexões expostas nos depoimentos das professoras me permite assumir o pensamento complexo no contexto da educação.

8.3 FORMAÇÃO CONTINUADA E PENSAMENTO COMPLEXO: A ESCOLA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO E DE *(RE)CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE EM TEMPOS DE PARADIGMA EMERGENTE*

8.3.1 *A escola como espaço de formação e de (re)construção da profissionalidade*

Encaminhando-me para o final das análises tecerei algumas considerações sobre a escola como espaço de formação continuada e de *(re)construção* da profissionalidade. A formação continuada dos professores pode ser examinada por diferentes lentes, no entanto, este texto a analisa sob a perspectiva de professores de uma escola de ensino técnico profissionalizante. Tais professores examinam, de certo modo, os impactos no seu desenvolvimento profissional, de várias situações vividas e relatadas na escola, assim como suas repercussões sobre a prática pedagógica docente.

Considero desenvolvimento profissional um caminho, isto é, um processo através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevando seus rendimentos, aumentando o seu poder e a sua autonomia (NÓVOA, 1992c). Tal fato me leva a considerar que o estatuto profissional constitui-se historicamente concomitantemente favorecido por condições institucionais, pelo coletivo da categoria e pela valorização social; em outros termos, o desenvolvimento profissional dos professores se consolida com a melhora do estatuto da escola e do ensino (GARCÍA, 1999).

De acordo com Romanowski e Martins (2010, p. 287), entre as muitas condições para a profissionalização uma está na sólida formação aliada à conquista da autonomia individual e coletiva. As autoras afirmam ainda que a formação continuada no Brasil “constitui um dos elementos de desenvolvimento profissional dos professores, pois complementa a formação inicial e constitui condição de acesso para níveis mais elevados na carreira docente”.

Por outro lado, Cautermann et al. (1999) afirmam que as repercussões da formação continuada nas práticas docentes não podem ser interpretadas de forma simplista. Para os

autores cada pessoa apropria-se de modo diferente do vivido e essa ação ocorre em momentos distintos, bem como o tempo necessário para proporcionar repercussões pode variar muito, considerando as características individuais e coletivas no contexto em que estão inseridos os professores.

Não obstante, nesse mesmo estudo, os autores mostram que os impactos da formação continuada nas práticas docentes pouco influenciam, ou seja, podem provocar tanto mudanças permanentes como modificações momentâneas, ou mesmo, não acarretar alteração alguma.

Com efeito, creio ser importante salientar que as mudanças, quando ocorrerem, na ação docente e na escola não podem ser interpretadas apenas como consequência mecânica, simplista e linear em reação a uma ação *instrumental* da formação continuada (ROMANOWSKI; MARTINS, 2010).

As experiências passadas podem ser (*re*)significadas pelo professor através de oportunidades que podem ser criadas no interior da escola para que estes profissionais construam e/ou reflitam sobre a sua prática pedagógica. García (1999, p. 145, grifo nosso), afirma que “[...] o desenvolvimento profissional dos professores está intrinsecamente relacionado com a melhoria das suas condições de trabalho, com a possibilidade institucional de maiores índices de autonomia e capacidade de ação dos professores individual e coletivamente”.

A formação continuada, portanto, é uma formação que se caracteriza por considerar o professor como sujeito da sua própria prática, isto é, a ênfase na relação entre dimensão pessoal, profissional e organizacional da profissão docente, seja pela via de que os saberes que os professores trazem provêm de diferentes fontes e de que a prática pedagógica constitui o saber da experiência (TARDIF, 2008).

Para Romanowski e Martins (2010) é preciso que a escola (equipe diretiva e professores) pense uma formação continuada que valorize a prática individual e coletiva como um lugar de aprendizagem dos conhecimentos necessários nas dimensões pessoal, social e profissional. Neste contexto, as autoras apontam para várias implicações na vida escolar e na formação continuada dos professores, na medida em que direciona para o interior da escola a atenção para a promoção de experiências que contemplem componentes formativos articulados ao cotidiano do professor.

Assim, ao falar em formação de professores esta implicará na existência de uma nova formatação para favorecer processos coletivos de reflexão e interação entre professores e professores e equipe diretiva (direção, coordenação pedagógica, etc.). Além disso, implicará

na oferta de espaços e tempos para os professores dentro da própria escola; a criação de sistemas de incentivo à sua socialização e integração com os demais; e, por fim, a consideração das necessidades dos professores e dos problemas do seu dia-dia (ROMANOWISKI; MARTINS, 2010).

Posto isto, a análise desta atual conjuntura de formação continuada será abordada a seguir nas falas das professoras entrevistadas. Sendo assim, dou início aos relatos das professoras a partir de *como veem a sua participação e responsabilidade no processo educativo da escola*.

Verifico pelos depoimentos de algumas professoras que há uma preocupação com relação a sua participação e responsabilidade na vida escolar. Digo isto, pois em muitos depoimentos os professores não percebem a escola como um espaço de construção coletiva, seja em termos de projetos ou de decisões relevantes. Percebo na fala de uma das professoras a sua insatisfação com relação a pouca ênfase dada ao diálogo e ao trabalho coletivo e a participação sobre o currículo da escola:

Na realidade a gente não tem aqui na escola participação nesse currículo, uma vez só me chamaram para conversar sobre isso, mas não é uma coisa que os professores tenham envolvimento mais ativo nisso. Então acho que nesse ponto, a não participação dos professores sobre o currículo da escola e nas práticas, cronogramas, etc... Eu acho isso ruim até para o crescimento da escola. Eu acho que o professor é a melhor pessoa para poder avaliar o que está sendo feito, o que tem que melhorar, porque é agente que está dia a dia na sala de aula e não o pedagogo, não a direção da escola, então o professor tinha que estar envolvido no projeto político pedagógico da escola e nessa revisão e reavaliação dos currículos (MADALENA).

A narrativa de **Madalena** me faz inferir que a professora valoriza as ações situadas a partir de objetivos e pontua o quanto isso poderia fazer a diferença, pois para ela “o professor é a melhor pessoa para poder avaliar o que está sendo feito, o que tem que melhorar”. Em outro depoimento temos que:

Muitas vezes não se tem a participação do professor pra visualizar aquilo que poderia ser melhorado com relação à carga horária ou disponibilidade de dias ou de que forma essa disciplina poderia ser melhor trabalhada, principalmente com relação aos pré-requisitos muitas vezes pra se ter um melhor entendimento daquela matéria. Eu creio que isso deveria ter uma maior participação pelo menos de algum grupo de professores para buscar esse entendimento do que tem que melhorar (SALOMÉ).

Posso identificar com as falas das professoras um elemento significativo e presente nas manifestações, a saber: *o anseio pela valorização e disposição de um trabalho coletivo. Há*

uma necessidade por parte dos professores de diálogo e de tomadas de decisão coletivas, considerada como um fio condutor da gestão democrática enquanto instância que fortifica o grupo (FORSTER et al., 2011, p. 502).

Consigo perceber também a necessidade dos professores por um trabalho colaborativo, ou seja, um processo planejado e desenvolvido, o qual forneça suporte para as demandas do cotidiano e repercuta na melhoria das relações escolares e de aprendizagem (VEIGA, 2008). Demandas que podem ser observadas, por exemplo, na fala a seguir:

A escola tem que ter um suporte para o professor poder lidar com isso [questões de sala de aula], não só ele lidar tem que ter uma equipe para poder fazer isso de intervir em determinados momentos [...] porque fica tudo muito a cargo do professor, nós temos que intervir nas situações, tu tens que buscar o aluno, então acho que deveria ter uma parceria nesse sentido (MADALENA, grifo nosso).

Posso inferir, a partir dos relatos, que *o individualismo é marcante no trabalho desses professores na escola*, o que pode ser um indicador de possíveis dificuldades encontradas pelos professores no seu fazer pedagógico – *sentirem-se parte da vida escolar, receberem apoio necessário para a resolução de conflitos, darem apoio e perceberem-se sujeitos de um percurso coletivo de formação focado em um trabalho conjunto com vistas à aprendizagem*, são demandas exigidas pelos professores da escola (FORSTER et al., 2011).

Para que a escola se transforme num espaço de formação algumas condições tornam-se necessárias no sentido de possibilitar uma formação continuada como um processo progressivo que tenha por objetivo fazer com que os professores dialoguem entre si, com os conhecimentos produzidos, reestruturando e retendo cognitivamente o que é significativo, sendo uma construção pessoal, reflexiva e contextual.

Ainda sobre a questão da participação na vida escolar Forster et al. (2011, p. 503) afirma que mudanças nas práticas docentes precisam ser realizadas no sentido de um trabalho mais integrador entre os componentes curriculares. É preciso, segundo as autoras, “a elaboração de um trabalho coletivo, envolvendo a escola como um todo e perpassando as diferentes áreas do conhecimento”, numa tentativa clara de fortalecer sentimentos como os de pertença. A este respeito **Eva** afirma que:

[...] desde que entrei na escola eu participei de tudo que me foi solicitado e até assumo outros papéis de outras atividades mesmo não estando sendo paga, mas eu acho isso um dever e até sinto prazer em participar, vir para escola e fazer outras coisas e não só dar aula, e isso acaba refletindo nos meus alunos, fico mais junto da escola. Não é só um espaço que vim da

aula e vou embora, sinto-me responsável pelo nome da escola, pelo meu trabalho aqui, acaba sendo uma troca (EVA, grifo nosso).

A fala de **Eva** vai ao encontro do que Nóvoa (1992c, p. 28, grifo nosso) diz ao afirmar que essa situação é um indicador de mudanças na prática educativa dos professores que precisam ser pensadas a partir de duas perspectivas, a saber: as “escolas não podem mudar sem o empenhamento dos professores [*eu participei de tudo que me foi solicitado; sinto-me responsável pelo nome da escola*] e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham”. Forster et al. (2011) salientam que mesmo que essa inovação dependa quase que exclusivamente dos professores, ela só terá êxito se o contexto em que atuam também mudar.

Como venho salientando ao longo deste trabalho é necessário que a escola tenha consciência da importância de se trabalhar a formação continuada como um processo coletivo de reflexão e autoformação, de tomada de consciência por parte da escola, que possibilite o desenvolvimento pessoal e profissional do professor.

Outra questão relevante é destacada por **Madalena** ao referir-se à *escola como espaço de formação permanente*. No seu dizer:

Poder proporcionar aos professores esse constante aperfeiçoamento com participação, mas eu não vejo isso muito aqui a gente não é estimulada pra isto, não tem aqui na escola alguma coisa que pudesse nos capacitar mais com palestras ou até um seminário entre os professores mesmo, pois a gente tem no grupo de professores muita gente boa que poderia inclusive ajudar ao outro; então eu não vejo muita abertura na escola pra isso... Investir na formação do seu professor. Eu vejo como uma coisa mais burocrática passar normatizações, como é que eu faço como é que eu não faço, mas não como formação de professores não para melhorar o ensino, a educação, nada na aprendizagem do aluno; eu vejo mais como algo administrativo mesmo, burocracia (MADALENA, grifo nosso).

Ao falar sobre como percebe a escola enquanto espaço de formação, ela articulou seu posicionamento à falta de estímulo e ao pouco investimento nos professores. Para a professora a formação continuada quando há está mais voltada para a parte burocrática. “[...] *as reuniões que participei foram mais para mostrar o que a escola está fazendo para captar alunos, para evitar evasão dos alunos mais neste sentido; não diretamente na minha atuação*” (EVA).

Observo pelas narrativas que há pouco espaço para as trocas de experiências, para um diálogo entre os professores, para a melhoria da prática e, conseqüentemente, da aprendizagem dos alunos.

Essa percepção também aparece no depoimento de **Débora** quando comenta sobre a preocupação com a formação continuada que recebe da escola e o preparo para enfrentar as contingências da sala de aula. Para a professora se houvesse uma preparação, uma abertura ao diálogo, seria melhor:

Eu acho que nós estamos com bastante deficiência quanto a isto né. Nós gostaríamos que tivesse mais cursos eu acho que a escola poderia nos mostrar quais são as estratégias, como é o nosso aluno, toda a questão psicológica da coisa porque não é simplesmente dar o conteúdo tem todo um cenário por de trás disso que a gente tem que trabalhar deveriam nos prepara para isso porque eu sempre vou tateando entendeu, vou fazendo se não deu certo eu não faço de novo entendeu. Então se tivesse essa preparação seria melhor porque nós poderíamos já ter experiência, tipo olha! O fulano já fez isso lá e deu errado. Isso seria interessante pra nós (DÉBORA).

Também merece destaque a solicitação de grande parte das professoras, de que sejam apresentadas atividades diferenciadas que visam atender as suas necessidades e expectativas e as necessidades e expectativas dos seus alunos. Forster et al. (2011, p. 510) atentam para o fato de que a solicitação dos professores não pode ser compreendida somente como uma visão instrumental da formação, pois o conhecimento contribui para os professores visualizarem propostas que rompam com o paradigma tradicional de ensino, numa tentativa de lidar/tratar com as contingências e a imprevisibilidade nas relações pedagógicas.

Ao pensar a formação continuada de professores, *acredito que esta deva possuir um instrumental teórico e conceitual que dê conta da complexidade empírica em que se constitui a prática pedagógica dos professores*, com vista a uma intervenção, por assim dizer, mais eficiente. Em outras palavras, *“que envolvesse mais os professores como uma equipe, não tão segmentado como é hoje. A gente é uma equipe. A gente sabe que é uma equipe, mas a gente não se encontra muito” (DÉBORA).*

Percebo que a formação continuada é questionada por algumas professoras, *alegando ser necessário e urgente repensá-la, a fim de que a escola proporcione espaços para a constante reflexão das atuais ou futuras práticas.*

Poder proporcionar para o professor esta capacitação, da gente poder ter mais reunião de discussão, da gente poder repensar nossa prática aqui dentro, o que a escola pode mudar, o que ela pode oferecer em termos de recursos para melhoria do ensino; acho que mais próximo do professor, agente ter um apoio maior, um foro de discussão sobre o que a gente está fazendo aqui dentro, porque o foco da escola é educação, então a gente tem que discutir e repensar em cima disso (MADALENA).

Essa fala aponta um indicador significativo acerca das possíveis aprendizagens que poderiam ser propostas pela escola nas reuniões, o que ela poderia oferecer em termos de recursos para a melhora do ensino. Um manifesto desejo por parte da professora é de que haja encontros que possibilitem o diálogo, a troca de saberes experienciais – ensinando e aprendendo com a parceria do colega – em suma, uma formação continuada que possibilite aos professores *(re)construírem* a sua *profissionalidade*. Nas palavras da professora:

De poder proporcionar para o professor esta capacitação, da gente poder ter mais reunião de discussão, da gente poder repensar nossa prática aqui dentro. O que a escola pode mudar, o que que ela pode oferecer em termos de recursos para melhoria do ensino; acho que mais próximo do professor. A gente ter um apoio maior, um foro de discussão sobre o que a gente está fazendo aqui dentro, porque o foco da escola é educação, então a gente tem que rediscutir e repensar encima disso; abrir mais espaço para isso para que a gente possa discutir e conversar e se aperfeiçoar, investir no professor (MADALENA).

Ao analisar as respostas das entrevistadas, vejo que são unânimes em reconhecer a *necessidade de mudança frente às novas exigências da sociedade*. Portanto, é preciso compreender os professores como agentes sociais que, atuando no espaço escolar, constroem e reconstroem sua atividade, sua vida e sua profissão – lembrando que o desenvolvimento do professor não ocorre no vazio, mas inserido num contexto organizacional e curricular mais amplo (GARCÍA, 1999), ou seja, *deve haver um trabalho conjunto entre professores e Escola*.

A ideia de García me permite trazer para esta conversa Sacristán (1999) para quem o ensino é uma prática social, não apenas porque se concretiza na interação entre professores e alunos, mas porque estes atores sociais refletem a sua cultura e os contextos sociais a que pertencem. Por isso, é correto afirmar que a intervenção pedagógica do professor é influenciada pelo modo como pensa e age.

Não obstante, a *(re)construção da profissionalidade* “não é apenas do foro individual, remetendo para decisões coletivas. A mudança pedagógica e o aperfeiçoamento dos professores devem ser entendidos no quadro do desenvolvimentos pessoal e profissional” (SACRISTÁN, 1999, p. 76).

Portanto, parece-me claro, a partir dos depoimentos das professoras, que as transformações só terão sentido se a sua prática pedagógica e a própria escola mudarem. “O crescimento profissional da escola está dependente do desenvolvimento da instituição e de todos os atores educativos” (SACRISTÁN, 1999, p. 76).

A *profissionalidade* parafraseando Sacristán (1999, p. 65) é “a afirmação do que é específico na ação docente”. Neste contexto, torna-se cada vez mais importante que a escola também assuma o seu compromisso para com os seus professores no sentido de possibilitar aos docentes espaços de formação continuada que lhes permitem construir novos conhecimentos, ideias e práticas, pois é a partir daquilo que já possuem e sabem que continuam desenvolvendo a sua *profissionalidade* – seja pela *autorreflexão crítica*, seja pela troca de *saberes experienciais* (SACRISTÁN, 2010).

Esta análise me permitiu compreender a *profissionalidade* como um importante elemento para a mudança educativa. Esse fenômeno traz consigo a necessidade de uma revisão dos modelos formativos e das políticas de formação continuada de professores.

Não obstante, frente a tudo que foi relatado pelas professoras, parece-me claro *que para haver uma mudança é preciso que as instituições de formação de professores e a própria escola – cenário da pesquisa – esteja aberta ao diálogo com os professores, reflita acerca da necessidade de mudanças, para que juntos possam construir novos referenciais que possam responder às solicitações da realidade atual.*

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS À GUIA DE CONCLUSÃO

Finalizo esta Tese, pois acredito que seu tempo se esgota e estabelece seu limite. No entanto, vale registrar que a temática e a proposta de pesquisa não se esgotam. Inicialmente, aponto para a questão que me orientou e mobilizou e que me fez refletir inúmeras vezes ao longo desta trajetória: *Como os professores que atuam no ensino técnico percebem a formação continuada e, conseqüentemente, os processos de (re)construção da sua profissionalidade em tempos de paradigma emergente?* A partir dela era preciso decidir como se daria a construção do material empírico, uma vez que tencionava discutir e refletir a questão, tomando como referência as narrativas dos próprios professores. Mas como estabelecer um espaço de confiança com meus próprios colegas? Parti de uma solução muito simples que foi expor os objetivos do trabalho e suas possíveis contribuições aos professores e a própria instituição escolar.

Aprendi muito com esta pesquisa e acredito que ela tenha servido para que eu pudesse refletir sobre o ensino e, principalmente, sobre a escola técnica. Num primeiro momento pensei que encontraria professores acomodados com as situações impostas pelo cotidiano escolar; mas estava enganado. Conheci professores preocupados com a formação de seus alunos, professores dedicados ao extremo, professores comprometidos com a escola e com o ato educativo.

Vivemos um novo momento caracterizado pela complexidade da vida. Impregnado de progressos científicos e tecnológicos e de importantes avanços culturais e econômicos. Por isso, reafirmo: *complexo e exigente*. Apontando para a educação isso nos remete a novos *desafios no processo de educar*. Não é de se surpreender, uma vez que todo este cenário em constante transformação vem a exigir das escolas e dos próprios professores a necessidade de criarem condições para que os estudantes sejam autônomos na aprendizagem, ou seja, de lhes proporcionarem conhecimentos e experiências que permitam uma compreensão mais reflexiva e crítica do mundo em que vivem.

O conhecimento é um dos principais valores dos cidadãos. A profissão de professor é considerada uma profissão do conhecimento, um trabalho que transforma os saberes em conhecimento e este em aprendizagem para o aluno. Nos dias de hoje os professores necessitam reconhecer esta importância, valorizar o conhecimento para ampliar e renovar sua competência profissional.

Este aumento das demandas do professor vai exigir que o docente assuma um número cada vez maior de responsabilidades, isto porque a sua tarefa não se reduz somente ao domínio cognitivo. Para além de saber a matéria que leciona, “pede-se ao professor que seja um facilitador da aprendizagem, pedagogo eficaz, organizador do trabalho de grupo, e que, para além do ensino, cuide do equilíbrio psicológico e afetivo dos alunos [...] etc.” (ESTEVE, 1999, p. 100).

Este momento caracterizado como um período de mudanças e complexo, vai exigir do profissional docente uma reflexão sobre estas transformações ocorridas na sociedade e diretamente na forma como o nosso aluno vê e (*re*)significa os processos de aprendizagem.

Este novo olhar, essa ruptura paradigmática traz algumas considerações importantes para a educação. Primeiro, apesar de se exigir que os professores cumpram todas estas novas tarefas, poucas mudanças têm ocorrido na formação dos professores – inicial e continuada. De certo modo, seja pela pesquisa em si, seja pelos relatos das professoras entrevistadas, posso inferir que continuam sendo formados conforme o *velho modelo de educação*, não estando (a grande maioria) preparada para enfrentar a real complexidade do contexto escolar, sofrendo ao saírem da academia um *duro choque com a realidade*, parafraseando Tardif.

Portanto, observei ao longo deste trabalho que uma possibilidade de enfrentamento desta dura realidade está em aceitar que vivemos num *tempo de transição paradigmática* em todas as dimensões – política, econômica, social, cultural – e na Educação não seria diferente.

No que tange ao ensino estamos passando por um *momento de transição, de uma concepção tradicional de educação para outra escola possível* – mesmo que neste momento corro o risco de estar assumindo um tom mais prescritivo.

Vejo que o mundo não é feito de certezas e respostas prontas. Nessa perspectiva retomo algumas discussões conceituais construídas ao longo deste trabalho sob a lente de Sousa Santos (2009), o que me possibilitou entender as crises e rupturas do paradigma dominante e os processos de transição paradigmática – *conflito, imprevistos e incertezas*.

Da mesma forma, os elementos desta crise possibilitaram-me dialogar e compreender os *significados e significantes* ora implícitos, ora explícitos nos depoimentos das professoras: *medo e angústia, valores pessoais, contexto escolar, fazer a diferença na vida dos alunos, mudanças, outro olhar para os alunos, etc.*

Vários foram os momentos que pude observar nas falas das professoras um descontentamento com o cenário atual da educação e da própria escola. No que tange ao

pedagógico, observo que os *velhos modelos são obsoletos* e que as *velhas referências* não respondem às interrogações vividas no momento pelos docentes na escola.

As narrativas das professoras chamam a atenção para o fato de que mudanças precisam ser feitas. Não sendo possível permanecer com uma concepção de ensino que serve sempre ao mundo concreto, apresentando resultados palpáveis, expressando o determinismo mecanicista. A formação de nossos alunos, assim como a formação de nossos professores, em sua maioria, não pode mais se ver pautada por uma *concepção epistemológica escolástica*, ou seja, um modelo que segue a lógica da racionalidade científica moderna.

Penso que é hora de construirmos novas propostas formativas que busquem trabalhar a integralidade da ação docente, formando e reformando professores capacitados que estejam aptos a elaborar saberes a partir da sua prática e da reflexão sobre a mesma; fundamentos que permitam trabalhar com a complexidade e a imprevisibilidade nas relações pedagógicas.

É preciso uma formação que possibilite aos professores e futuros professores experienciar, trabalhar, analisar e avaliar as inúmeras possibilidades educativas em diferentes projetos, contextos e situações da vida escolar sem, contudo, deixar de responder às exigências e tensões de sua prática pedagógica.

Cada professora entrevistada expressou, a seu modo, a convicção de que é necessário haver a mudança, entretanto parece-me que os docentes não se percebem como *agentes da transformação*. Eles sabem das dificuldades e demandas que enfrentam, porém ainda se encontram *presos às amarras de um modelo de educação pautado pelo paradigma dominante*.

Percebo pelas falas das professoras entrevistadas que a maioria delas em sua prática pedagógica parecem não saber como agir e lidar com as contingências da sala de aula. Mesmo que em sua maioria tenham refletido a urgência de mudanças no ensino e na escola em que atuam. A este respeito Simon (2010, p. 82) afirma com propriedade que “temos um bom diagnóstico do tamanho e da abrangência de nossas aflições. Sabemos apontar cada aspecto indesejado na realidade escolar, bem como causas e consequências que perpassam o cotidiano do nosso trabalho, mas nos falta entender o atraso na ruptura paradigmática que exige prontidão e coragem na sua efetivação”.

Numa tentativa de responder a esta reflexão de Simon penso que um dos motivos para este atraso está no não entendimento do que vem a ser realmente complexidade por parte de muitos professores. Para isso, é preciso haver uma mudança na concepção de formação do

professor, a qual passa impreterivelmente pelo seu modo de ser e de agir frente a ele mesmo (enquanto ser aprendente) e à sua prática.

Verifico, pois, a *importância de um processo dinâmico de construções de significados referentes à educação, ao ensino e à aprendizagem*, destacando-se nesse processo a *importância de uma formação docente que esteja articulada com o paradigma emergente*, numa tentativa de *saber lidar com a complexa realidade da educação*.

É necessário trabalhar a formação de *outro* professor, um profissional capaz de compreender a complexidade e a incerteza de nosso tempo.

Em alguns depoimentos as professoras (não todas) deixam escapar a dificuldade em aceitar essas transformações ocorridas na sociedade, tendo em vista a *velha máxima* de que aquele que sabe o conteúdo sabe ensinar. Uma aceção clássica e muito trabalhada no ensino técnico que consiste em entendê-lo como um ofício que se apoia em saberes oriundos da experiência, cuja essência se centra no *saber fazer dos professores*, sabedoria acumulada por meio da prática pessoal e coletiva. Este sentido remete para a ideia de que os professores são *grandes “artesãos*, dominando um ofício no qual se sentem criadores e defensores de um campo de intervenção que lhes pertence. É uma forma de legitimar um estatuto de profissionalidade” (SACRISTÁN, 1999, p. 78).

Discutindo e refletindo com os diferentes autores trazidos para esta Tese fica evidente o caráter *simplista* e equivocado desta ideia. As demandas e dificuldades que marcam o processo educativo exigem do professor saberes pedagógicos que possibilitem o trabalho com o humano, de saber conviver numa sociedade marcada pelo aumento de complexidade.

Adentrando mais profundamente nas entrevistas os relatos das professoras me permitiram algumas reflexões, a saber:

Primeiramente, reporto-me às *crenças e valores que foram fundamentais à formação deste professor*, nesta categoria foi possível identificar que para os docentes a prática está permeada de saberes oriundos da socialização anterior à preparação profissional para o ensino. De certo modo, percebo com base na fala da maioria das professoras que *há muito mais continuidade do que rupturas entre o conhecimento profissional do professor e as experiências pré-profissionais*.

A partir das falas das professoras é possível perceber a sala de aula como um *espaço social de construção de saberes, de trocas de conhecimentos, de relações afetivas que emergem para tornar aquele ambiente um espaço de aprendizagem motivador e criativo*.

Os *professores refletem no seu agir pedagógico determinados valores segundo a forma como foram educados, como foram preparados profissionalmente*. Dessa forma, os saberes constitutivos da profissão de professor começam antes e apesar de qualquer formação inicial institucionalizada.

Outro fator importante verificado foi que ser professor é um desafio que possibilita reflexões tanto sobre *a real satisfação do profissional* que optou por este caminho, mas, também, reflexões sobre *a dimensão pessoal*. Outros mostraram certa preocupação com a realidade vivida em sala de aula, com a perda de valores. Para muitos dos professores o essencial é saber lidar com o ser humano, isto é, saber tratar com o sujeito, é acolher, respeitar as características próprias de seu aluno, ter reconhecimento de seus limites, da sua incompletude.

Verifico também que muitos não pensavam sobre a possibilidade de ser professor, mas que o *sentido de docência* foi sendo desperto no decorrer das experiências e dos conhecimentos adquiridos ao longo do exercício de sua profissão.

Percebo a necessidade sentida pelas professoras de uma *formação acadêmica que contemplasse o conhecimento pedagógico e didático do conteúdo*, havendo um *distanciamento entre a realidade vivida em termos educacionais e a que é oferecida pedagogicamente ao professor para que atenda às urgências de seu contexto*.

Fica evidenciado pelos depoimentos que os professores adquirem *saberes de diferentes fontes*, porém *suprem a carência de saberes profissionais para o magistério por meio de saberes pessoais e experienciais construídos em vários ambientes e na própria prática profissional e pedagógica cotidiana*.

No que tange a *dimensão do professor que realmente faz a diferença* temos que: *ser professor para estes docentes ultrapassa o saber fazer*, exigindo-lhes outras estratégias para lidar com a complexidade na/da sala de aula. Além disso, os valores morais, éticos, assim como o respeito pela pessoa do aluno são recorrentes nas falas das professoras e no próprio entendimento que elas possuem sobre o professor que realmente faz a diferença.

Além dos aspectos pedagógicos, os *aspectos pessoais* também são importantes aos docentes, tendo em vista *as contingências nas relações entre professores e alunos na sala de aula*.

Interpreto nas narrativas que os docentes percebem as mudanças que estão ocorrendo na educação. Pôde ser averiguada, nos depoimentos das professoras, *a preocupação com o diálogo e com a afetividade nas relações entre professor e alunos* na prática pedagógica. Os

depoimentos deixam velada a preocupação dos professores em constituírem-se como profissionais comprometidos com o ato educativo, que atendam as necessidades e os desejos dos alunos.

Ficou evidenciado nos depoimentos das professoras o quanto elas procuram ver os alunos como pessoas e o quanto muitos destes professores em sala de aula extrapolam os aspectos estritamente formais relacionados a conteúdo, deixando transparecer em suas narrativas o compromisso com *um aprendizado mais humano*.

Com relação à *organização da aula* esta é marcada pela improvisação, não possuindo, a princípio, uma *organização didática*. Paradoxalmente, os professores mostraram-se incomodados com *a questão dos cronogramas das disciplinas* e a forma como estes se apresentam e interferem no planejamento das aulas.

Observo que os professores indagam e refletem sobre a prática pedagógica, sobre a organização didática de suas aulas, *questionando seu papel e a sua responsabilidade no momento de organizar a sua aula*, assim como a sua participação sobre *o currículo e sobre as decisões no espaço da escola*.

As professoras mostraram, em suas falas, *a insatisfação em relação a pouca participação na vida da escola*, além da *preocupação quanto à fragmentação do conhecimento no interior das disciplinas*. Demonstraram também consciência da complexidade do ato educativo e, por isso, buscam melhorá-lo. A maioria das entrevistadas concorda que o tempo é uma das dificuldades e desafios encontrados na organização da aula.

Sobre os desafios do cotidiano enfrentados pelos professores na escola técnica, destaco que reconhecem a evolução do conhecimento e seu impacto sobre os processos de ensino e de aprendizagem. As professoras afirmam *refletir sobre suas ações, seus erros e acertos*. Também demonstram preocupação com o seu aluno, mostrando-se pessoas abertas que sabem refletir e dialogar.

Os docentes possuem *consciência da importância do diálogo, das trocas de experiências*. Contudo, manifestam a necessidade de haver, por parte da escola, *encontros que realmente pudessem proporcionar aos docentes a possibilidade de discutir a prática*.

Um elemento significativo e presente nas manifestações das professoras foi o fato de que *elas querem mudar sua ação, mas muitas vezes não conseguem desenvolver caminhos metodológicos para a renovação de sua prática* – seja porque não romperam com uma forma

de educar estruturada pelo paradigma tradicional de educação, seja porque não viram a escola como um espaço de formação que possibilite a reforma de sua ação.

Outro fator importante verificado diz respeito à *escola como espaço de formação e (re)construção da profissionalidade docente*. Verifico pelos depoimentos de algumas professoras que há *uma preocupação com relação a sua participação e responsabilidade na vida escolar*. Em muitos depoimentos as professoras não percebem a escola como um espaço de construção coletiva. As falas das professoras revelam um elemento significativo e presente nas manifestações, a saber: *o anseio pela valorização e disposição de um trabalho coletivo. Há uma necessidade por parte dos professores de diálogo e de tomadas de decisão coletivas*.

A partir dos relatos das professoras percebo que *o individualismo é marcante* no trabalho desses professores na escola, o que pode ser um indicador de possíveis dificuldades encontradas pelos professores no seu fazer pedagógico.

É imprescindível que *a escola tenha consciência da necessidade de se trabalhar a formação continuada como um processo coletivo de reflexão e autoformação*, de tomada de consciência por parte da escola, que possibilite o desenvolvimento pessoal e profissional do professor. Ainda sobre a prática os professores afirmam que há pouco estímulo e investimento nos professores. Há pouco espaço para a troca de experiências, para um diálogo entre os professores, para a melhoria da prática.

Percebo que a formação continuada é questionada por algumas professoras, alegando ser urgente repensá-la a fim de que a escola proporcione espaços para a constante reflexão. *Os depoimentos dos professores permitem-me dizer que as transformações só terão sentido se a sua prática pedagógica e a própria escola mudarem*.

Assim, pensar a formação docente e a *profissionalidade* dos professores só terá sentido se esta contemplar toda a trajetória – pessoal e profissional – dos professores, isto é, *suas concepções de vida, de escola, de educação, seus interesses, necessidades, habilidades e também seus medos, anseios, dificuldades e limitações*.

Também posso considerar que *o campo da formação caracteriza-se pela pluralidade*, pois a formação não está ligada a um lugar ou situação, ela é um processo socializador que se dá através das informações visuais, textuais e comportamentais. *Esta formação consiste numa trajetória que envolve um processo contínuo de trocas e autorreflexão*.

Então percebo que a escola, se quiser mudar suas práticas, a partir da reflexão pedagógica, necessitará estar em consonância com as mudanças de nossa sociedade. A mudança paradigmática pode ocorrer à medida que a escola modifica sua finalidade e, por

consequente, a sua estrutura e a natureza da sua ação, *o que ocorrerá sempre em função da sociedade* (ZEICHNER, 1983). Somos produtos da cultura dominante e, sob seus signos, construímos também o nosso fazer docente. Por esse motivo, volto a dizer, devemos estar abertos a novas possibilidades, devemos lutar por *outro mundo possível*.

Estamos vivendo em um período caracterizado pelo pluralismo de ideias, pela complexidade das práticas sociais e dos saberes nela e com ela produzido. Por isso, é importante que nós professores nos apercebamos de que *é preciso haver a mudança do olhar e do sentir; é preciso a valorização do ser humano!* Num ensino que se pretende comprometido para outro mundo possível, o conhecimento é o bem mais significativo e valioso que podemos possuir (FLORENTINO; FERNANDES, 2011).

Esse conhecimento deverá ser democratizado e solidário, a fim de proporcionar ao ser humano maiores possibilidades de uma vida vivida com dignidade e justiça. O conhecimento em seus modos de produção na sua *totalidade como totalidades em movimentos de totalização* (SANTOS, 1996), está permanentemente em processo como produção histórica situada na relação tempo-espaco-contingências.

Neste contexto, um conhecimento é produzido nessa relação com a tessitura de diferentes tipos de saberes. E isso só será possível se acreditarmos em um sujeito ativo, que seja capaz de decidir as suas possibilidades, capaz de planejar e responder criativamente a situações novas; que seja capaz de entender o outro com quem convive e o mundo em que vive.

Com isso, sigo pensando que para uma educação *de presente-futuro ético e de humanas gentes*, torna-se necessário investir no desenvolvimento *de ser humano*, em sua multidimensionalidade pessoal, cultural e, também, profissional, em que a humanidade de suas ações tenha a capacidade de promover a solidariedade, a prática social cidadã (FLORENTINO; FERNANDES, 2011).

Frente aos novos tempos parece-me evidente a necessidade de um profissional que dê conta das demandas advindas da escola. É para este enfrentamento que as instituições têm que dirigir suas ações. É preciso construir propostas pedagógicas que vislumbrem um profissional mutável e comprometido com a nova visão de mundo complexa e que considere a essência do ser humano, que respeite e valorize o seu aluno como o mais importante dentro do processo de ensino e aprendizagem.

Não podemos mais admitir uma formação que fortaleça as dicotomias tão bem ditas por Sousa Santos e que foram acentuadas no paradigma tradicional da ciência moderna. *É*

imprescindível transcender, viabilizando uma formação que considere a inteireza do professor, preocupando-se com todas as dimensões do seu ser.

Em síntese, assumir-se protagonista de sua própria vida na relação com os outros, fazendo-se perceber o ser humano como sujeito e não como um simples objeto, consciente de seus limites e possibilidades nos movimentos de sua totalidade e complexidade (física, moral, estética e espiritual).

Assim sendo, frente estas complexas e incertas exigências da vida, só resta a nós professores pensar de forma aberta e flexível o nosso verdadeiro compromisso como educador e formador. O desafio está posto. Nós necessitamos transformar em ação o discurso da complexidade. É minha utopia!

REFERÊNCIAS

ALVARADO-PRADA, Luis Eduardo; FREITAS, Thaís Campos; FREITAS, Cinara Aline. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010.

ALVARADO-PRADA, Luis Eduardo; VIEIRA, Vânia Maria de Oliveira; LONGAREZI, Andréa Maturano. Concepções de formação de professores nos trabalhos da ANPED 2003-2007. In: 32ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT08-5836--Int.pdf>>. Acesso em: 06 dez. 2011.

ALTET, Marguerite. Qual (quais) profissionalidade(s) dos formadores em formação contínua? Por um perfil poliidentitário. In: ALTET, Marguerite; PAQUAY, Léopold; PERRENOUD, Philippe. **A profissionalização dos formadores de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003, p. 55-82.

AMBROSETI, Neusa; ALMEIDA, Patrícia. A constituição da profissionalidade docente: tornar-se professora de educação infantil. In: 30ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2007, Caxambú. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT08-3027--Int.pdf>>. Acesso em: 15 mai. 2011.

ANDRADE, Roberta R. M. de. Pesquisas sobre formação de professores: uma comparação entre os anos 1990 e 2000. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007, Caxambu, MG. **Anais...** Reunião Anual da Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, São Paulo: ANPED, 2007.

ANDRÉ, Marli André; ROMANOWSKI, Joana P. Estado da arte sobre formação de professores nas dissertações e teses dos programas de pós-graduação das universidades brasileiras, 1990 a 1996. Programa e Resumos da 22ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), Caxambu-MG, 1999.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

_____. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1998. 128 p.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. 251 p.

ARRUDA, Maria Patrício; PORTAL, Leda Lísia F. SABERES E FAZERES DOCENTES: o dilema da reforma do pensamento e da prática pedagógica do educador do século XXI, **Revista Percursos**, Florianópolis, v. 13, n. 1, jan/jun, [2012]. Disponível em: <<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/viewFile/2369/2075>>. Acesso em: 01 nov. 2012.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente**. Petrópolis: Vozes, 1998. 251p.

BACHELARD, Gaston. O novo espírito científico. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985. 152 p.

BASSALOBRE, Janete Netto. A educação em tempo de crise paradigmática: análise da proposta de Edgar Morin. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 29, p. 173-189, jul/dez 2007.
BECKER, Howard. S. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1997. 178p.

BEHRENS, Marilda Aparecida. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASSETO, Marcos T. (Org.). **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 2001. p. 57-68.

BENJAMIN, Walter. Magia e técnica, arte e política; ensaios sobre literatura e história da cultura. In: BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas**. São Paulo: Brasiliense, vol. I, 1994.

BENTO, Jorge Olimpo. Desporto para crianças e jovens: das causas e dos fins. In: GAYA, Adroaldo; MARQUES, António; TANI, Go. (Org.). **Desporto para crianças e jovens: razões e finalidades**. Porto Alegre: UFRGS, 2004. p. 21-56.

BERTRAND, Yves. Teoria personalista. In: BERTRAND, Yves. **Teorias contemporâneas da educação**. Lisboa: Instituto Piaget, 2001. p. 41-64.

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

BOMBASSARO, Luiz Carlos. **As fronteiras da epistemologia: como se produz o conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 1997. 144 p.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. n. 19, p. 20-28, jan/fev/mar/abr. 2002.

BRANDÃO, Melissa de Oliveira Machado. Ensino fundamental de nove anos e possíveis implicações no processo de alfabetização: um estudo de caso. 2012. 107f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, PUCRS, Porto Alegre, 2012.

BRASIL. CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988. Disponível em: <<http://www.planalto.ccivil>>. Acesso em: 19 set. 2012.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL SAÚDE. Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. BRASIL. 1996. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/bioetica/res19696.htm#qualif>>. Acesso em: 23 nov. 2010.

BRASIL. Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 17 set. 2012.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 2, de 26 de junho de 1997. **Dispõe sobre os Programas Especiais de Formação Pedagógica de Docentes para as Disciplinas do Currículo do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação Profissional em Nível Médio**.

BRASIL. 2007. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil>>. Acesso em: 31 out. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei 5692/71. **Estabelece a Reforma do Ensino de 1º e 2º graus**. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm>. Acesso em: 02 nov. 2012.

BRASIL. Lei 5.5540/68. **Fixa Normas de Organização e Funcionamento do Ensino Superior e sua Articulação com o Ensino Médio, e dá Outras Providências**: revogada pela Lei 9394/96. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/109783/lei-5540-68>>. Acesso em: 02 nov. 2012.

BRZEZINSKI, Iria; GARRIDO, Elsa. Análise dos trabalhos de GT Formação de professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, p. 82-100, set/dez. 2000.

CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação**: a ciência, a sociedade e a cultura emergente. São Paulo: Cultrix, 1982. 447 p.

CARVALHO, Mercedes. Escola, espaço de formação de professores. In: CARVALHO, Mercedes (Org). **Ensino Fundamental**: práticas docentes nas séries iniciais. Petrópolis: Vozes, 2006. p. 13-18.

CAUTERMAN, Marie-Michèle et al. **É útil a formação contínua de professores?** Porto: Rés Editora, 1999.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 1998. 567 p.

CHIZZOTTI, Antonio; PONCE, Branca J. Epistemologia e currículo: novos paradigmas. In: 31ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2008, Caxambú. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT12-4122--Int.pdf>>. Acesso em: 13 mai. 2011.

COLOM, Antoni J. **A (des)construção do conhecimento pedagógico**: novas perspectivas para a educação. Porto Alegre: Artmed, 2004. 190 p.

CONTRERAS DOMINGO, José. Ser y saber en la formación didáctica del profesorado. **Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado**, Zaragoza, n. 68, v. 2, p. 61-81, ago. 2010.

_____. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002. 296 p.

COSTA, Wanda Maria Maranhão. Pedagogia e complexidade: uma articulação necessária. In: CARVALHO, Edgard de Assis; MENDONÇA, Terezinha (Orgs.). **Ensaio de complexidade 2**. Porto Alegre: Sulina, 2003. p. 266-275.

CRESPI, Franco; FORNARI, Fabrizio. **Introdução à sociologia do conhecimento**. Bauru: EDUSC, 2000. 232 p.

COCHRAN-SMITH, Marilyn; FRIES, Kim. The AERA panel on research and teacher education: context and goals. In: COCHRAN-SMITH, Marilyn; ZEICHNER, Ken. (Orgs.). **Studying teacher education**. The report of the AERA panel on research and teacher education. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2005. p. 37-68.

CUNHA, Luis A. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, mai/ago, p. 89-107, 2000.

CUNHA, Maria Isabel. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM Editora, 1998.

D'ANGELO, Márcia. **Escola técnica federal de São Paulo: a integração do saber e do fazer na formação do técnico de nível médio (1965-1986)**. 2007. 353f. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2007. 353f.

DESCARTES, René. **Discurso do método**. Lisboa: Guimarães, 1997. 76 p.

DIAS, Denise; BATTESTIN, Claudia. A natureza da/na crise dos paradigmas no século XXI. In: 32ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2009, Caxambú. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT22-5858--Int.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2011.

ENGERS, Maria Emilia Amaral. Educação continuada: uma visão multidisciplinar em diferentes tempos e espaços. In: EGGERT, Edla (org.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 410-420.

ELLIOTT, John. El “estudio de la enseñanza y del aprendizaje”: una forma globalizadora de investigación del profesorado. **Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado**, Zaragoza, n. 68, v. 2, p. 223-242, ago. 2010.

ESTEVE, José. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, António. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1999. p. 93-124.

FÁVERO, Maria. L. Universidade e estágio curricular: subsídios para discussão. In: ALVES, Nilda. **Formação de professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 53-71.

FERNANDES, Cleoni Maria Barboza; GRILLO, Marlene. Prática Pedagógica Universitária. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003, v. 01, p. 376-379.

FERNANDES, Cleoni M. B.. Projeto de pesquisa “**Processos de territorialização do TCC e do Estágio Curricular Supervisionado no Projeto Político Pedagógico e a reconfiguração curricular em movimento de operacionalização**”. PPGE/PUCRS. Porto Alegre, 2012.mimeo.

FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Avaliação e complexidade da ação pedagógica: desafios para avaliar *com* o pensamento complexo. INNOVACESAL. San José/Costa Rica. 2011.

_____. Prática pedagógica universitária. In: MOROSINI, M. C. et al. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003. p. 229-239.

_____. Docência universitária e os desafios da formação pedagógica. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, São Paulo, n. 9, Espaço aberto, p. 177-182, ago 2001a.

_____. Formação do professor universitário: tarefa de quem? In: MASSETO, Marcos T. (Org.). **Docência na universidade**. Campinas: Papyrus, 2001b. p. 95-112.

_____. **Sala de aula universitária – ruptura, memória educativa, territorialidade – o desafio da construção pedagógica do conhecimento**. 1999. 200f. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, UFRGS, Porto Alegre, 1999. 200f.

FERREIRA, Angelita da Rocha Oliveira. Os professores da educação profissional: sujeitos (re)inventados pela docência. Faculdade de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação. Dissertação. Mestrado em Educação, Porto Alegre, 2010. 138f.

FLORENTINO, José Augusto; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Educação e complexidade: possibilidade de uma relação mais orgânica. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 11, n. 32, p. 167-186, jan./abr 2011.

FLORENTINO, José Augusto; RODRIGUES, Leo Peixoto. Disciplinaridade, interdisciplinaridade e complexidade na educação: desafios à formação docente. In: **VI Seminário Internacional As redes educativas e as tecnologias: práticas/teorias sociais na contemporaneidade**. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2011.

FLORENTINO, José Augusto; SALDANHA, Ricardo Pedrozo. Esporte, educação e inclusão social: reflexões sobre a prática pedagógica em Educação Física. **EFDeportes Revista Digital**, ano 12, n. 112, set. 2007. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd112/esporte-educacao-e-inclusao-social.htm>>. Acesso em: 27 fev. 2011.

FLORENTINO, José Augusto. Linearidade, complexidade e sistemas. In: RODRIGUES, L. P. (Org.). **Sociedade, conhecimento e interdisciplinaridade**: abordagens contemporâneas. Passo Fundo: Ed. da UPF, 2007. p. 47-94.

FLORENTINO, José Augusto. Niklas Luhmann e a teoria social sistêmica: um ensaio sobre a possibilidade de sua contribuição às políticas sociais, exemplificada no fenômeno "rualização". Porto Alegre, 2006. 204f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, PUCRS, Porto Alegre, 2006.

FORSTER, Mari Margarete dos S. A formação continuada de professores no espaço escolar: impactos na prática docente. **Revista Diálogos Educacionais**, Curitiba, v. 11, n. 33, p. 497-514, mai/ago 2011.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. 158 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1996. 54 p.

_____. **Conscientização, teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Moraes, 1980.

FULLAN, Michael. **Change force: probing the depths of educational reform**. London: Falmer Press, 1993. 90 p.

GADOTTI, Moacir. **A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar**. São Paulo: Publisher, 2007.

_____. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. Novo Hamburgo: Feevale, 2003. 79 p.

GALDEANO, Luzia Elaine; ROSSI, Lídia Aparecida; ZAGO, Márcia Fontão. Roteiro Instrucional para elaboração de um estudo de caso clínico. **Rev. Latino-am Enfermagem**, São Paulo, v. 11, n 3, p. 371-375, 1993.

GARCÍA, Carlos Marcelo. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, v. 03, n. 03, p. 11-49, ago/dez. 2010. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em: 16 nov. 2012.

_____. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. **Revista das Ciências da Educação**, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009a.

_____. Identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago/dez. 2009b. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em: 31 ago. 2012.

_____. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999. 271 p.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos**. São Paulo: Atlas, 2008. p.

GOLDIM, Jose Roberto. **Manual de Iniciação Científica**. Porto Alegre: Da Casa Editora, 1997. 199p.

GRILLO, Marlene Corroero; GESSINGER, Rosana Maria. Constituição da identidade profissional, saberes docentes e prática reflexiva. In: GRILLO, Marlene et al. (Orgs.). **A gestão da aula universitária na PUCRS**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 35-42.

GRILLO, Marlene. O professor e a docência: o encontro com o aluno. In: ENRICONE, Délcia (Org.). **Ser professor**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002. p. 73-90.

HOBOLD, Márcia de Souza. A constituição da profissionalidade docente: um estudo com professores de educação profissional. **Contrapontos**, Itajaí, v. 4, n. 2, p. 269-282, maio/ago. 2004.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2007. p. 31-62.

IMBERNÓN, Francesc. **Aprender com as histórias de vida**. *Revista Pátio On Line, Porto Alegre*, n. 43, ano. XI, ago./out 2007. Disponível em: <http://www.revistapatio.com.br/numeros_anteriores_conteudo.aspx?id=576>. Acesso em: 11 out. 2010.

_____. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2000.

JAPIASSU, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1991.

JAPIASSU, Hilton. **Um desafio à educação: Repensar a pedagogia científica**. São Paulo: Letras & Letras, 1999.

_____. **A pedagogia da incerteza**. Rio de Janeiro: Imago, 1983. 171 p.

_____. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JOSSO, Marie Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004. 285 p.

JUNG, Carl. O significado do inconsciente na educação individual. In: *Ob. Comp.* Petrópolis: Vozes, 1998.

KUENZER, Acacia Zeneida. As relações entre conhecimento tácito e conhecimento científico a partir da base microeletrônica: primeiras aproximações. **Educar em Revista**, n. esp., p. 43-69, 2003.

_____. **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. **Revista Educação e Sociedade**, ano xx, n. 68, p. 163-183, 1999.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 2000. 257 p.

LIBÂNEO, José Carlos. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. In: LIBÂNEO, José Carlos; SANTOS, Akiko (Orgs.). **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. São Paulo: Alínea, 2005. p. 19-62.

LIMA, Gilson. Sociologia na complexidade. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 15, p. 136-181, jan./jun 2006.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. 99 p.

LÜDKE, Menga; BOING, Luis Alberto. Caminhos da profissionalização e da profissionalidade docentes. **Revista Educação e Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, set/dez, 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 07 set. 2012.

LYOTARD, Jean-Fraçois. **A condição pós-moderna**. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 2002. 131 p.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 1, p. 11-22, jun 2008a.

_____. Formação de professores para a educação profissional tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: Brasil. MEC/INEP (Orgs.). **Formação de professores para a educação profissional tecnológica**. Brasília: MEC/INEP, v. 8, 2008b. p. 67-82.

_____. **Educação e divisão social do trabalho**. São Paulo: Autores Associados, 1982. 154 p.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Tradução Newton Ramos de Oliveira. Campinas, São Paulo: Alínea, 2007.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional do Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002. 317 p.

MARCHESI, Álvaro. **O que será de nós, os maus alunos?** Porto Alegre: Artmed, 2006. 192 p.

MARIOTTI, Humberto. **As paixões do ego: complexidade, política e solidariedade**. São Paulo: Palas Athena, 2000. 356 p.

MARTINS, Maria Anita V. Compreendendo a ação docente, superando resistências. In: SEVERINO, Antônio Joaquim; FAZENDA, Ivani Catarina A. (Orgs.). **Formação docente: rupturas e possibilidades**. Campinas: Papyrus, 2002. p. 93-108.

MARTINS, Ângela. A gestão pedagógica de escolas técnicas: um desafio para professores e diretores. In: 30ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2007, Caxambú. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT08-3106--Int.pdf>>. Acesso em: 13 mai. 2011.

MENDES, Maria Celeste. Professoras bem-sucedidas: saberes e práticas significativas. In: 31ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2008, Caxambú. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT04-4632--Int.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.) et al. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994. 80p.

MOLES, Abraham Antoine. **A criação científica**. São Paulo: Editora da USP, 1971. 292 p.

- MONTEIRO, Márcia Helena. A natureza política do processo educativo na alfabetização de jovens e adultos: um estudo exploratório de professoras alfabetizadoras bem-sucedidas. 2000. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, 2000. 138f.
- MORAES, Maria Cândida. A formação do educador a partir da complexidade e da transdisciplinaridade. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 7, n. 22, p. 13-38, set/dez. 2007.
- MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: UNIJUÍ, 2007.
- MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, UNESP: v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.
- MORAES, Vinícius. **Antologia Poética**. Rio de Janeiro: Editora do Autor, 1960. p. 195.
- MORIN, Edgar; LE MOIGNE, Jean-Louis. **A inteligência da complexidade**. São Paulo: Peirópolis, 2000. 263 p.
- MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005a. 120 p.
- _____. **O método 1: natureza da natureza**. Porto Alegre: Sulina, 2003. 480 p.
- _____. **O método 3: conhecimento do conhecimento**. Porto Alegre: Sulina, 2012. 286 p.
- _____. **O método 5: humanidade da humanidade: a identidade humana**. Porto Alegre: Sulina, 2005b. 309 p.
- _____. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- _____. **A cabeça bem-feita**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. 128 p.
- _____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Rio de Janeiro: Cortez/Unicef, 1997. 118 p.
- MOROSINI, Marília. O professor do ensino superior na sociedade contemporânea. In: ENRIGONE, Délcia (Org.). **A docência na educação superior: sete olhares**. Porto Alegre: Evangraf, 2006. 118 p.
- MOSQUERA, Juan J. M. **O professor como pessoa**. Porto Alegre: Sulina, 1976.
- MOSQUERA, Juan J. M; STOBAUS, Claus D. **Educação pela afetividade: considerações para futuros educadores**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.
- NEGRINE, Elaine. Aproximações e distanciamentos entre o trabalho na indústria e na escola: uma análise dos sentidos da docência produzidos por professores de educação profissional. In: 31ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2008, Caxambú. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT08-4445--Int.pdf>>. Acesso em: 15 mai. 2011.

NÓVOA, António. Dize-me com quem andas e dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1997. p. 29-41.

_____. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António. **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992b. p. 11-30.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. **Os professores e sua profissão**. Porto: Porto Editora, 1992a. p. 15-33.

_____. Os professores e a sua formação. In: NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. Lisboa: Dom Quixote, 1992c. p. 13-33.

NETTO, Carla et al. Cartas: um instrumento desvelador que faz a diferença no processo educacional. **Revista Educação por Escrito**, Porto Alegre, v.3, n.1, jul. 2012. Disponível em: < <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/11025/8141>>. Acesso em: 12 set. 2012.

OLIVEIRA, Maria Rita. Formação e profissionalização dos professores do ensino técnico. In: ARANHA, Antonia; CUNHA, Daisy; LAUDARES, João B. (Orgs.). **Diálogos sobre trabalho: perspectivas multidisciplinares**. São Paulo: Papirus, 2005. p. 15-38.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Boaventura e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 142 p.

PÁEZ, Enrique. **Escribir**: manual de técnicas narrativas. Madri: Ediciones SM, 2001. 432 p.

PAVÃO, Zélia Milléo. Formação do professor-educador matemático em cursos de licenciatura. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n.18, p.161-168, mai./ago 2006.

PEREIRA, Maria Eliza Mazzilli; GIOIA, Sílvia Catarina. Do feudalismo ao capitalismo: uma longa transição. In: ANDERY, Maria Amália et al. **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1994. p. 157-174.

PÉREZ GOMÉZ, Angel. Reinventar a profesión docente, un reto inaplazable. **Revista Interuniversitária de Formación del Profesorado**, Zaragoza, v. 24, n. 68, p. 11-16, ago 2010a.

_____. Apresentação: reinventar a profesión docente, un reto inaplazable. **Revista Interuniversitária de Formación del Profesorado**, Zaragoza, v. 24, n. 68, p. 17-36, ago 2010b.

_____. Aprender a educar: novos desafios para a formação de docentes. **Revista Interuniversitária de Formación del Profesorado**, Zaragoza, v. 24, n. 68, p. 37-60, ago 2010c.

_____. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antonio (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 78-93.

PERRENOUD, Philippe. As 10 novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. 192 p.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2005. 280 p.

PIMENTA, Selma. Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 15-34.

PINTO, Maria das Graças Gonçalves. O lugar da prática pedagógica e dos saberes docentes na formação de professores. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 32, n. 1, p. 111-117, 2010.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL. Biblioteca Central Ir. José Otão. **Modelo para apresentação de trabalhos acadêmicos, teses e dissertações elaborado pela Biblioteca Central Irmão José Otão**. 2011. Disponível em: <www.pucrs.br/biblioteca/trabalhosacademicos>. Acesso em: 30 mar. 2011.

_____. Biblioteca Central Ir. José Otão. **Modelo para apresentação de citações em documentos elaborado pela Biblioteca Central Irmão José Otão**. 2011. Disponível em: <<http://www3.pucrs.br/portal/page/portal/biblioteca/Capa/BCEPesquisa/BCEPesquisaModelos>>. Acesso em: 19 mar. 2011.

_____. **Modelo de Referências Elaborado pela Biblioteca Central Irmão José Otão**. Disponível em: <<http://www3.pucrs.br/portal/page/portal/biblioteca/Capa/BCEPesquisa/BCEPesquisaModelos>>. Acesso em: 19 mar. 2011.

PORTAL, Leda Lísia F. Inteira do ser: um processo educativo de autoformação do ser humano professor. **Revista Educação e Cidadania**, Porto Alegre, ano 11, n. 11, p. 161-191, 2009.

_____. Educação para inteireza: um (re)descobrir-se. *Revista Educação*, Porto Alegre, ano XXX, n. especial, p. 285-296, out 2007.

_____. O professor e o despertar de sua espiritualidade. In: ENRICONE, Délcia (Org.). **Ser professor**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002. p. 109-124.

RIBEIRO, Flávia D. **A formação do professor-educador matemáticos em cursos de licenciatura em Matemática**. 1999. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, PUCPR, Curitiba, 1999. 132f.

ROITMAN, Riva. A dimensão político-pedagógica da Educação Física. In: VARGAS, Angelo Luis. **Desporto e tramas sociais**. Rio de Janeiro: Sprint, 2001. p. 145-153.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. Formação continuada: contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 285-300, mai./ago. 2010.

SÁ, Lais Mourão. O desafio da complexidade na crise dos paradigmas: religando o humano a suas raízes cósmicas e terrestres. **Fragmentos de Cultura**, Goiânia, v. 13, n. 1, p. 11-16, jan/fev. 2003.

SACRISTÁN, J. Gimeno. La Carrera profesional para el profesorado. **Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado**, Zaragoza, n. 68, v. 2, p. 243-260, ago. 2010.

_____. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática. In: SACRISTÁN, J. Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, Angel. I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: ArtMed, 2000. p. 119-148.

_____. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1999. p. 63-92.

SAMPAIO, Dulce Moreira. **Educação e reconexão do ser: um caminho para a transformação humana e planetária**. Peirópolis: Vozes, 2010. 150 p.

SANTOS GUERRA, Miguel Ángel. La formación del profesorado en las instituciones que aprenden. **Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado**, Zaragoza, n. 68, v. 2, p. 175-200, ago. 2010.

SANTOS, Antonio Raimundo. **Metodologia Científica: a construção do conhecimento**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1999. 139p.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo – razão e emoção**. São Paulo: Hucitec, 1996.

SANTOS, Solange Mary Moreira; DUBOC, Maria José Oliveira. A profissionalidade e a articulação dos saberes e a autonomia no exercício da profissão docente. V Colóquio Internacional Paulo Freire – Recife, 2005.

SANTOS, Vanderlei Siqueira dos; BEHRENS, Marilda Aparecida; TORRES, Patrícia Lupion; MATOS, Elizete Lúcia Moreira. Formação de professores numa visão complexa com o auxílio de metodologias e dispositivos em interfaces *online*. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 31, p. 521-540, set./dez. 2010.

SAUL, Ana M. Uma nova lógica para a formação do educador. In: BICUDO, Maria A. et al. **Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade**. São Paulo: Ed. UNESP, 1996.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Ed. Autores Associados, 1997. 122p.

SELIGMAN, Martin E. P. **Florescer: uma nova compreensão sobre a natureza da felicidade e do bem-estar**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

SILVA, Marcelo Oliveira. A formação continuada sob a ótica de professores participantes de reuniões de projetos interdisciplinares. 2012. 114f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, PUCRS, Porto Alegre, 2012.

SILVA, Maria Aparecida S. Processos constitutivos da formação no ensino superior: um estudo de diferentes dimensões da formação do professor. In: 31ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2008, Caxambú. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT08-4116--Int.pdf>> Acesso em: 12 abr. 2011.

SIMIONATO, Margareth Fadanelli. A formação do professor do ensino técnico e a cultura docente. 2011. 194f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UFRGS, Porto Alegre, 2011.

SIMON, Marinice Souza. Professores e paradigmas em transição: saberes, rupturas, limites e desafios. 2010. 103f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, PUCRS, Porto Alegre, 2010.

SOARES, Magda. **Metamemória-memória**: travessia de uma educadora. São Paulo: Cortez, 1991.

SORDI, Maria Regina. A responsabilidade social como valor agregado do projeto político pedagógico dos cursos de graduação: o confronto entre formar e instruir. **Estudos: Revista da Associação Brasileira de Mantenedores do Ensino Superior**, Brasília, ano 23, n. 34, p. 29-39, 2005.

SOUSA SANTOS, Boaventura. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Edições Afrontamento, 2009. 92 p.

TANURI, Leonor M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 61-88, mai/ago. 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2008. 325 p.

TARDIF, Maurice; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, Jacques; FAUCHER, Caroline. Um conjunto de balizas para a avaliação da profissionalidade dos professores. In: ALVES, Maria; MACHADO, Eusébio. (Org.). **O pólo de excelência**: caminhos para a avaliação do desempenho docente. Porto: Areal Editores, 2010. p. 32-53.

TAVARES, José; ALARCÃO, Isabel. Paradigmas de formação e investigação no ensino superior para o terceiro milênio. In: ALARCÃO, Isabel. (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 97-114.

TROCMÉ-FABRE, Hélène. Reaprender a complexidade. In: CARVALHO, Edgard de Assis; MENDONÇA, Terezinha (Orgs.). **Ensaio de complexidade 2**. Porto Alegre: Sulina, 2003. p. 133-139.

URBANETZ, Sandra Terezinha. Uma ilustre desconhecida: a formação docente para a educação profissional. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 863-883, set/dez. 2012.

VARELLA, Clarita Eveline. **Espiritualidade e inteireza do ser: um processo de autoformação na investigação científica**. 2009. 77f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, PUCRS, Porto Alegre, 2009.

VASCONCELOS, Celso dos S. **Construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo: Libertad, 1995.

VASCONCELLOS, Maria José Esteves. **Pensamento sistêmico: o novo paradigma da ciência**. São Paulo: Papirus, 2005. 268 p.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Ciência e Existência: problemas filosóficos da pesquisa científica**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969. 537 p.

VEIGA, Ilma Passos de Alencastro. Organização didática da aula: um projeto colaborativo de ação imediata. In: _____. **Gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas: Papirus, 2008. p. 267-298.

WERMELINGER, Mônica; MACHADO, Maria Helena; AMÂNCIO FILHO, Antenor. Políticas de educação profissional: referências e perspectivas. **Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 55, p. 207-222, abr/jun 2007.

ZABALZA, Miguel Antonio. Como educar em valores na escola. **Revista Pátio**, Porto Alegre, n. 13, p. 21-24, mai/jul, 2000.

ZAMBON, Everton; SANTOS, Mirela J.; EBERT, Síntia Lúcia; PORTAL, Leda Lísia F. O professor que faz a diferença aos olhos dos alunos. **Revista Educação em Rede: Formação e Prática docente**, Cachoeirinha, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2012. Disponível em: <<http://ojs.cesuca.edu.br/index.php/educacaoemrede/article/view/322>>. Acesso em: 19 nov. 2012.

ZEICHNER, Ken. Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad. **Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado**, Zaragoza, n. 68, v. 2, p. 123-150, ago. 2010.

_____. **A Formação Reflexiva de Professores, Idéias e Práticas**. EDUCA, Lisboa 1993. 131 p.

_____. Alternative paradigms of teacher education. **Journal of Teacher Education**, n. 34, v. 3, p. 3-9, 1983.

ZILLES, Urbano. **Teoria do conhecimento**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1995. 168 p.

ANEXO A – CARTA DE APROVAÇÃO DA COMISSÃO CIENTÍFICA**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE
DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO****COMISSÃO CIENTÍFICA**PROCOLO DE PESQUISA Nº⁶³**Título do Projeto:**

“A formação continuada de professores no ensino técnico profissionalizante: a (re)construção da profissionalidade em tempos de paradigma emergente”

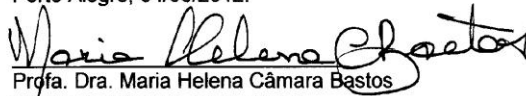
Pesquisadoras:

José Augusto Ayres Florentino (doutorando)
Cleoni Maria Barboza Fernandes (orientadora)

O projeto de pesquisa de doutorado apresentado foi revisado e as sugestões atendidas. Dessa forma, está **aprovado** na Comissão Científica da Faculdade de Educação.

Consideramos relevante encaminhar ao Comitê de Ética da Universidade, ficando essa deliberação a cargo dos pesquisadores, inclusive com vistas a publicações posteriores.

Porto Alegre, 04/06/2012.


Profa. Dra. Maria Helena Câmara Bastos
Comissão Científica da FACED

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Professor(a):

Como doutorando do curso de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), estou realizando a pesquisa, “**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO ENSINO TÉCNICO PROFISSIONALIZANTE: A (RE)CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE EM TEMPOS DE PARADIGMA EMERGENTE**”, sob a orientação da Profª Drª Cleoni Maria Barboza Fernandes.

Gostaria de convidá-lo(a) como professor(a) de uma Escola de Educação Profissional de Nível Técnico para participar da presente pesquisa que visa conhecer um pouco da sua história de vida profissional a partir de suas memórias, de suas ideias, significados e percepções, levando em consideração seus saberes e práticas, bem como os fatores que interferem ou influenciam na (re)construção de sua profissionalidade em tempos de paradigma emergente.

Sua participação é voluntária e consistirá em responder a uma entrevista semiestruturada, individual, que será gravada e precedida de observação assistemática de seu agir pedagógico em sala de aula, não havendo implicações para com a escola.

Saliento que como participante deste estudo manifestará previamente sua anuência à participação na pesquisa por meio da assinatura no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme segue abaixo.

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido declaro que fui orientado(a) de forma clara e detalhada, livre de qualquer forma de constrangimento e/ou coerção à respeito dos objetivos, da justificativa e dos procedimentos que serei submetido(a) para a realização da presente pesquisa. Fui igualmente informado(a):

- I. Quanto à garantia de receber respostas a qualquer pergunta e/ou esclarecimento de qualquer dúvida acerca dos assuntos relacionados com a pesquisa e que não haverá custos;
- II. Quanto à liberdade de retirar meu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem que isto traga prejuízo a minha pessoa;
- III. Quanto à segurança de que não serei identificado(a) e que será mantido o caráter confidencial das informações que dizem respeito a minha privacidade;
- IV. De que receberei uma cópia da transcrição da entrevista para conferir os dados;
- V. De que haverá destruição posterior da fita utilizada para registrar a minha entrevista, e também de que, os dados recolhidos servirão apenas para estudo e divulgação com fins científicos.

O pesquisador responsável por este projeto de pesquisa é o doutorando José Augusto Ayres Florentino (Fone: 9687-8603), orientado pela Profª Drª Cleoni Maria Barboza Fernandes (Fone: 9314-1304). Para eventuais necessidades o telefone da Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul está à disposição (Fone: 3320-3620).

Declaro, ainda, que assinei este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em duas vias e que recebi uma cópia do documento.

Eu _____, abaixo assinado, autorizo a utilização dos dados para elaboração e a divulgação do estudo proposto.

Assinatura do(a) participante da pesquisa

José Augusto Ayres Florentino
Doutorando responsável pela pesquisa

Profª Drª Cleoni Maria Barboza Fernandes
Orientadora da pesquisa

Porto Alegre, _____ de 2012.

APÊNDICE B – CARTA DE SOLICITAÇÃO

Porto Alegre, Maio de 2012.

PREZADA DIRETORA,

Eu, Cleoni Maria Barboza Fernandes, professora da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul ao cumprimentá-la apresento a V.Sa. o doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação José Augusto Ayres Florentino, regularmente matriculado no curso de Doutorado em Educação na linha de pesquisa Formação, Políticas e Práticas em Educação. A pesquisa que está sendo realizada chama-se **A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO ENSINO TÉCNICO PROFISSIONALIZANTE: A (RE)CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE EM TEMPOS DE PARADIGMA EMERGENTE**, sob a minha orientação.

Solicito permissão para que o referido aluno possa realizar observações assistemáticas e entrevista semiestruturada com os professores dos cursos técnicos para fins do seu objeto de pesquisa de tese, conforme acordo verbal, anteriormente estabelecido.

Vale mencionar que o comprometimento tanto da instituição como do aluno que ora se apresenta é de respeitar os valores éticos que permeiam esse tipo de trabalho. Desta forma, informo que quaisquer dados obtidos junto a essa instituição estarão sob sigilo ético.

Desde já agradecemos sua atenção e cooperação.

Orientadora: Cleoni Maria Barboza Fernandes

Doutorando: José Augusto Ayres Florentino

APÊNDICE C – OBSERVAÇÃO ASSISTEMÁTICA DE UMA AULA NO ENSINO TÉCNICO

Uma aula da Professora Madalena:

Esta aula iniciou no laboratório da escola. A professora deu início realizando uma série de revisões com a turma. Os alunos sentados em uma grande mesa, formando um único grupo e interagindo com os materiais dispostos sobre a mesa. A professora fazia perguntas sobre as características destes elementos, a forma correta de usá-los, manuseá-los e o cuidado com o paciente. Passado este momento inicial de revisão, os alunos começam a fazer uma prática. Um a um, cada aluno realiza a colocação de um cateter (o cateter e seus acessórios são utilizados nesse caso para administração de O₂). Durante o processo alguns alunos demonstram insegurança e nervosismo, a professora tranquilamente orienta cada um deles, permitindo que façam perguntas e incentivando a realizar o procedimento com segurança. Durante estes momentos ela salienta quase que constantemente a importância desta prática para a futura profissão. Após a finalização desta etapa a professora inicia um momento de atendimento a um paciente (boneco). Tudo que é dito por ela é anotado pelos alunos. Ao mesmo tempo em que ela vai falando também faz questionamentos. Estes questionamentos não são respondidos com segurança e a professora altera o tom de voz e cobra dos alunos a resposta salientando que eles já estudaram tal conteúdo em outras disciplinas. Em um destes momentos ela pergunta sobre sinais vitais e cuidados para com o paciente. A turma fica calada e ela vai dando pistas para a resolução da pergunta. Ao final ela responde com o auxílio de alguns alunos e decidiu junto com eles que é necessária uma revisão sobre este conteúdo que, na visão dela, é fundamental e necessários para a realização da prova prática da disciplina.

Uma aula da Professora Salomé:

Inicialmente a professora explicou o assunto da aula : Sinais vitais (verificar os sinais vitais) e trabalhar com questionários para preparar os alunos para avaliação da próxima aula. São 8h e 30min e a turma não está completa. Segundo a professora é um grupo bastante numeroso. Neste período em que os alunos foram chegando houve a divisão dos mesmos em grupos. Após ocorreu o deslocamento para o laboratório. Neste ambiente havia espaço e materiais necessários para a formação de alunos do ensino técnico de enfermagem (bonecos, estetoscópios, aparelhos de pressão entre outros). No quadro a professora escreve a atividade e coloca as medidas de referência para a atividade em questão.

SINAIS VITAIS

Temperatura axial – 35.8°C a 37°C

Fc – 60 – 90 bpm

H = 60 – 80 bpm

M = 65 – 90 bpm

FreqResp = 16 a 24 mpm

PA = 100/60 mhg 140/90 mhg

A professora mostra-se atenta quando o trabalho inicia, enquanto os grupos trabalham na prática para avaliar os sinais vitais em seus colegas, ela vai passando para auxiliar na correta forma de realizar os procedimentos. A prática transcorre de forma tranquila, os alunos fazendo perguntas e a professora dando o auxílio e retorno necessário. Alguns alunos que já participaram começam a conversar, mexer no celular e até registram momentos da aula com fotos, porém sem promover barulho em excesso e atrapalhar os colegas. Percebe-se nos alunos entusiasmo com as descobertas e atenção da professora em momentos importantes de dúvidas e ansiedades. Os alunos demonstram dificuldade em mensurar a pressão arterial, alguns ficam nervosos por não entender o processo. De

forma tranquila a professora vai auxiliando um a um. Ao finalizar a aula no laboratório os alunos voltam para sala de aula e a professora dita 18 perguntas. As questões abordam a parte técnica do trabalho numa organização hospitalar. Por fim são liberados.

Outra aula da Professora Salomé:

Inicialmente a professora introduz a aula, dinâmica e conteúdos, e no fundo da sala alguns alunos conversam bastante, parecem inquietos. Os próprios alunos solicitam o silêncio para estes colegas, mas isso não acontece. Neste momento a professora não intervém constantemente, solicita o silêncio com um tom de voz natural, demonstrando tranquilidade e calma. Durante os muitos períodos de conversas e agitações durante a aula, adota esta mesma postura. A professora avisa que o tema é prevenção de acidentes e pede que os alunos abram o polígrafo da disciplina na página 22. Ela utiliza como dinâmica a explicação de conceitos fazendo pausas, solicitando que os alunos grifem ou destaquem o que ela disse. Passados os momentos iniciais o grupo está mais atento e sem muitas conversas paralelas. A professora adota uma postura em frente a turma e vai durante todos os momentos utilizando a apostila já comentada. Além de destacarem no polígrafo percebe-se que muitos alunos anotam constantemente o que ela fala, pois inicialmente a própria professora ressaltou a importância de tudo que seria dito nesta aula para o futuro profissional deles. Além do polígrafo foi utilizado no segundo momento datashow, com slides explicativos sobre o conteúdo, a dinâmica foi a mesma e os alunos não realizam intervenções. Como finalização foi apresentado ao grupo materiais como seringas, agulhas e a maneira correta e incorreta do descarte destes materiais, como também escreve no quadro exemplos de casos relatados sobre o assunto para os alunos analisarem.

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Nome:

Profissão:

Curso em que leciona:

Tempo de docência no ensino técnico:

Telefone:

1. Que lembranças/fatos você traz da escola básica?
2. Quais saberes/valores você percebe como fundamentais à sua formação profissional?
3. Como chegou a ser professor(a)? A formação acadêmica ajudou em sua compreensão de docência?
4. O que é para você um “professor que realmente faz a diferença”?
5. De que forma você organiza a sua prática pedagógica?
6. Quais são as dificuldades que você encontra ao planejar e preparar as suas aulas?
7. Qual a sua percepção frente às diversas exigências e à multiplicidade de situações que marcam o cotidiano da prática docente?
8. Você reflete e reavalia a sua prática constantemente? Suas ações, seus erros e acertos?
9. Como você vê a sua participação e responsabilidade sobre o currículo e o ensino no processo educativo da escola?
10. De que forma você tem investido na sua formação/profissão de professor?
11. Como você percebe a escola enquanto espaço de formação continuada?
12. De que forma a escola pode colaborar para as transformações necessárias rumo à *(re)construção da sua profissionalidade?*

APÊNDICE E – EXEMPLO DE TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA COM O PROFESSOR

Professora SARA:

1. *A minha escola básica, 2ª série do ensino fundamental foi bem traumática porque eu troquei de escola e tive um problema bem grave porque na minha escola antiga eu já tinha a prendido a fazer a letra de forma pequena na linha e na escola que estava a letra ainda era na linha inteira e a professora via que eu não escrevia da maneira que ela pedia e ela arrancava as folhas do meu caderno e levava para frente da turma e jogava no lixo e pedia para eu copiar. Então, eu era uma criança que desde a pré-escola eu gostava muito de ir pra escola, gostava muito de estudar e aquilo ali me trançou, me traumatizou, mas logo depois troquei de turma foi muito tranquilo, eu sempre gostei muito da escola. Nunca tive problema de não querer ir ou de não gostar de uma matéria, no ensino médio também, mas o que eu percebia muito que ficavam períodos vazios, o professor simplesmente não dava a aula, como se... não, não está mais no currículo, terminou aquilo ali então vocês podem ficar conversando, jogar bola vocês podem fazer o que bem entendem. Hoje eu percebo como aquilo era ruim, como a gente poderia estar fazendo outras coisas, outras atividades, ou no pátio, sei lá ou no laboratório enfim, mas era eu acho, por pura preguiça mesmo dos próprios professores, porque eu lembro que eles ficavam nas mesas deles fazendo coisas deles, agora o que era o que eles faziam? Não sei. Então eu vi que era um tempo vazio, que agente poderia ter utilizado melhor, mas eu nunca tive problemas eu lembro bem da escola gostava de ir para escola, ia pra uma escola que tinha a educação física separada, nós tínhamos time de vôlei, time de basquete, tinha campeonato, tinha coral, teatro era uma época muito feliz, eu gostava bastante da escola, mas eu sentia isso, que a gente podia ter aprendido mais coisas saber mais, eu sai muito alienada do mundo. Ainda em cima desta questão como é que tu percebias as aulas dos professores, ou seja, eram professores tradicionais? Alguns sim, outros já eram mais despojados, te traziam para realidade, principalmente no ensino médio, do que era um vestibular do que era uma profissão, eram professores que agente sabia que davam aulas nos cursinhos pré-vestibulares e faculdades, então a linha deles eram mais pesadas de conteúdos, mas a gente gostava muito mais das aulas, eu gostava muito mais das aulas desses professores do que daqueles que estavam há anos no colégio e repetiam as mesmas coisas do mesmo livro, um livro desatualizado enfim, só ficavam ali não era uma pessoa... não necessariamente mais velhos, havia professores com idades bem variadas. De certa forma esses professores davam conta das tuas inquietações. Enquanto os outros não; porque existem diferentes autores tu vai, seguir este que diz isso, o outro que diz aquilo, mas não quer dizer que um está mais certo do que o outro, ai tu ah! Tá agora entendi. No colégio tu não tem muita noção disso, do científico, tu simplesmente acha que está no livro é pra ler e pronto, nunca viu diferente.*

2. *Uma coisa muito importante, que eu levo muito a sério é o respeito pela profissão, tu estás fazendo aquilo porque tu gostas e não é só pelo salário ou não é só pelo status, ou porque tu precisas do título, tu estás fazendo aquilo porque realmente tu gostas de estar ali. Lógico que tem dias que tu vais estar mais cansado, ou às vezes, turmas que te sugam um pouco mais, mais agitadas enfim, mas tu queres estar ali por prazer; não porque é um bico de professor, professor fisioterapeuta não consegue trabalhar; não eu estou nesta profissão porque eu gosto de estar fazendo isso. E respeitar as diferenças entre as pessoas justamente porque a gente vai trabalhar com um público muito variado tanto quanto fisioterapeuta como professora eu noto muito isso e determinadas vezes tu tens que ter que ter um jogo de cintura relaxar em alguns momentos, ser mais rígida em outros, então tu não podes ser uma pessoa muito fechada para o mundo e a minha palavra é lei eu acho que é bem importante tu tenhas esse respeito e tu entender que não pode ser sempre do teu jeito, porque tu vais ter uma equipe de superiores e tu vais ter teus alunos, tu vais ter tua vida, a carga que tu trazes emocional, tu tens que saber equilibrar tudo isso, então não dá para ser egoísta e achar ah agora tem que ser do meu jeito e pronto; acho que como professor tu só tens a perder se fores assim, tu podes até manter teu emprego, mas tu vais ser uma pessoa que os alunos vão dizer: ah! Aquela professora rabugenta, então para mim não vale a pena. Então uma coisa bem importante pra mim é o respeito e não ser egoísta.*

3. *Eu desde o 2º semestre fui monitora de histologia então eu ajudava a professora nas aulas práticas de laboratório e às vezes quando ela faltava ou tinha revisão para prova era eu que fazia a aula, que dava a aula, palestra, enfim. Então eu fui do 2º até o 8º semestre sendo monitora de várias turmas da saúde e ali eu já comecei a desenvolver esta vontade de ensinar e eu via que as pessoas, os meus colegas gostavam do meu jeito que eu explicava as coisas e aí eu comecei a gostar de lecionar desde a faculdade mesmo e aí os próprios professores começavam a dizer que eu tinha jeito pra coisa e eu sempre tive essa indignação, como que o professor não sabe explicar diferente, não consegue tentar enfiar na cabeça do aluno o conteúdo tem que arranjar o jeito; e eu tive esses professores ruins que fizeram querer ser professora, pra poder querer ser uma professora boa, porque às vezes a gente tem potencialidades, mas o professor não explora isso no aluno e aí passa batido, e aí tu pode ser um baita profissional mas nem tu descobriu isso dentro de ti, então eu ficava com vontade de explicar tudo e aí ué! Vou ser professora não tem outro jeito. E tu acreditas que a tua formação acadêmica te deu elementos pra isso? Sim porque eu me espelhava em muitos professores, o jeito que eles falavam ou as técnicas que eles utilizavam pra ensinar se era no quadro ou se era usando data show, ou mostrando em esquemas o elemento ou uma coisa viva.*

4. *O professor que faz a diferença é aquele que realmente é professor, quer ser professor e estuda para ser professor, que faz isso porque gosta e não por ser uma única alternativa para melhorar seu salário, tá ali, tá ensinando aquela matéria porque ele gosta r daquela matéria e ele quer realmente ver os olhos dos alunos brilhando quando dizem oh! Eu não entendi professor ou quando um aluno meu diz oh! Professora aquilo que tu falou ontem em sala de aula, aquele conselho que tu deu ontem fez eu desistir de me matar, isso já escutei, pra mim isso foi uma revolução né, porque as vezes a gente pensa que pra ajudar o mundo, revolucionar o mundo tu tem que passar fazendo lá de fora, sei lá, ser político, médico e como professor tu faz isso, no momento que tu coloca na cabeça de uma pessoa um conceito e ela passa a seguir aquilo foi tu que fez aquilo, então pra mim o professor que faz a diferença é esse, é aquele que realmente quer ensinar, ele não tá ali só porque decorou do livro, ou tá passando lâminas de data show no quadro e está só lendo , ele realmente quer que a pessoa entenda aquilo, porque pra ela vai fazer a diferença ai depois tu vê resultado, profissionais excelentes , pessoas felizes que conseguiram construir uma carreira foi tu se tu não fizesse isso quem ia fazer, então pra mim o professor que faz a diferença é aquele que quer realmente ser professor. Esse professor que faz a diferença é essencial na formação de hoje, de ontem e de amanhã sim, porque a gente tem a educação familiar, religiosa, filosófica, mas essa educação didática, de tu ter os conteúdos entender as coisas do mundo, teus pais não tiveram, tu precisas dessa 3ª pessoa. Às vezes eu brinco com os alunos, olha é um labirinto tu não sabe o que tu vai ver ali tu tá começando hoje o curso de técnico o professor é aquele que vai te ajudar a trilhar o caminho certo a chegar ao outro lado do labirinto... Então o professor vai ser um facilitador, ele não vai te dar o mapa de bandeja, ele vai te dar o mapa pra ti ir lá e trilhar o caminho. Então eu sempre dou esse exemplo assim em sala de aula acho que funciona bem.*

5. *Eu tento ver o, esqueleto da matéria, o que eu tenho que passar do início até chegar ao final então eu monto um esquema, um esqueleto, e eu vou vendo os pontos mais importantes... E eu gosto de variar bastante em sala de aula para não ficar repetitivo, então eu mostro vídeos, faço esquema no quadro eu falo bastante e vou caminhando, eu não dou aula sentada, trago exemplos, se eu puder trazer pessoas que façam, que mostrem, então eu gosto de variar bastante, assim que eu uso né, os elementos que tenho em sala de aula e fora da sala da aula, exemplo do cotidiano para as pessoas verem que acontece igual na vida delas e não precisa só ver no livro e as vezes está em casa e tu nem sabes não te dá conta; então eu gosto organizar assim, primeiro ter um mapeamento geral do que eu vou fazer, porque se não eu perco sabe, então eu tenho que começar de um ponto aqui para chegar num ponto lá como é que eu vou voltar. Tu costumava realizar plano de aula? Sim, até porque essas matérias quando eu comecei no curso fui eu que montei, eu tive que montar, a escola pediu para eu montar, eu era a única professora eu tive que organizar tudo, apostilas, montar os planos de aula e tempo extra fora da escola.*

6. *Tempo porque muitas vezes, como eu não sou exclusivamente professora e as vezes eu dou aula nos 3 turnos, eu trabalho no 3 turnos falta tempo tipo de poder chegar em casa estudar com mais calma e talvez preparar alguma coisa mais ou diferente , mas sempre que eu vejo alguma coisa que eu acho que é importante, eu digo, oh gente pode procurar no livro tal, quem quiser sabe eu meio que as vezes largo para os alunos se não fica muito mastigado, mas e eu vejo que falta tempo. Além do tempo, eu tive nas primeiras turmas a dificuldade de que eles vinham com uma vontade universitária, com um vocabulário muito rebuscado, eu vi que tive que manejar um pouco, tive que dar uma acalmada, tive que voltar as vezes em ensinamentos básicos da escola primária que eles não tiveram, que muitos fizeram o supletivo, EJA, então não viram, e eu não podia entrar com um conteúdo mais avançado tinha que primeiro voltar lá nas bases do conhecimento, da ciência, da biologia as vezes da química, da física para depois continuar. Em relação ao conhecimento, agora esse ano sim, eu notei que as pessoas não estão vindo ao curso técnico só porque eles acham que é uma maneira de ter o diploma para ganhar um salário maior, estão vindo porque se interessaram pelo curso e viram que é uma maneira de trabalhar com uma coisa que gostam e Tb melhorar a sua renda. Então eu notei isso no curso de estética, eu notei bastante isso.*

7. *É como eu falei antes o professor tem que ser maleável, ele não tem que ser molenga, deixar passar tudo que os alunos falam, mas ele tem que saber ser maleável, parar para pensar e ver que alternativa melhor sabe; no ensino se exige que o tenha cada vez mais qualificação de títulos inclusive só que muitas vezes tu procuras uma qualificação, como o mestrado, doutorado enfim, só com o objetivo de melhorara tua carreira com um salário melhor e não porque realmente tu quer pesquisar alguma coisa que tua acha relevante na sociedade enfim e ai já começa o erro. E tem certas exigencias e não é que eu ache errado, mas eu acho muito absurdo que a escola paga de exigir, por exemplo, do professor o ponto ai parecendo que vale mais a pena professor que é pontual e que pode dar aula da maneira que ele quiser do que o professor que dá uma excelente aula, mas que dá num menor período, por exemplo, não que ele não tenha que ocupar todo período, até porque lá na minha escola não ocupavam todo período e eu também não gostava, mas a escola esquece às vezes de exigir do professor o conhecimento, do que ele está falando, se é um professor atualizado, se ele sabe dar uma boa aula, se os alunos estão entendendo, o que ele está fazendo, o que ele está passando e prefere o professor que está sempre com o jaleco limpinho, está sempre batendo o ponto bonitinho, mas não importa aula que está dando. Pra mim isso não é construção e eu acho isso terrível. Eu não gosto, eu me sinto pressionada pó uma coisa que não é isso que vai fazer a diferença. Tive professores excelentes na graduação que davam aula de 1 hora e eu sei até hoje o que o professor falou e dou nas minhas aulas, tive professores que ficavam falando 3, 4 horas e eu praticamente não lembro o que eles falaram então não vais ser a quantidade que vai me dar a qualidade e nem seguir exatamente as*

regras padronizadas, isso é importante pra moralizar a bagunça mas agora chamar o professor na sala para porque ele está liberando 15 minutos mais cedo, mas o diretor não sabe nem o que ele está dando em sala de aula, ai estão exigindo muito de uma coisa pouco importante e estão exigindo pouco do que é importante como o controle das aulas, como ele está dando esse conteúdo. Não adianta o professor chegar com uma apostila de 200 páginas, mas ele só ele a apostila em sala de aula, e tem, percebe? Eu me sinto desvalorizada às vezes quando isso acontece, de te chamarem atenção porque tu se esqueceu de bater o ponto... Tá mas eu não vim dar aula, os alunos não estão satisfeitos? Estão, mas parece que isso não é importante, isso acho muito ruim. Voltando a ideia das exigências, agora pensando no lado do aluno... sim até porque como eu dou aula em estética que tem cada vez mais aparecendo coisas diferentes em nossa sociedade da estética, aparelhos, de cremes e óleos e tem muita informação avulsa que elas pegam em revista, em site então toda aula tem uma pergunta nova de uma coisa nova de uma coisa que eu não vi ainda e então isso me exige que pra próxima aula eu tenho que trazer um conhecimento novo, pra elas tentarem entender o que aquele aparelho tá querendo fazer ou quando eu montei uma aula ,mas eu vi que o pessoal ficou meio perdidas ai eu tive que no meio da aula para o que estava fazendo e voltar atrás e tentar fazer um esquema diferente no quadro, ou então às vezes acontece isso, e eu não tenho aulas estanques assim, por exemplo, montei há 3 anos porque tem coisas que não mudam, mas eu estou sempre mudando enfim um jeito que eu explicava e que eu vi que dava certo com uma turma e pra outras não deu tive que modificar o jeito então eu acabo fazendo isso. Mas isso não me atrapalha, não me desespera é bem tranquilo.

8. Sim, talvez até de mais, às vezes, vou para casa me deito e fico pensando na aula que dei ou que vou dar no outro dia, ah! Essa aula eu falei assim, assim para aquela turma eu penso muito nisso, ah! Mas eu acho que fica mais fácil falar de maneira, eu vejo um exemplo, alguma coisa nova, bah! Eu tenho que levar para eles, sou exigente em relação a isso comigo mesma, sou bem exigente, não repito provas, não repito trabalhos, dou trabalhos diferentes para as turmas do mesmo assunto ou quando tenho muitas aulas prática já fico pensando qual a melhor maneira de fazer essa prática se vai ser sempre daquele mesmo jeito, se funcionou se tem que trocar, e o tempo de relógio como é que faço vou deixar em 10 min., 20min. Então eu sou bem assim, fico matutando bastante nisso. Essa reflexão é importante, pois não fico divagando em sala de aula, eu consigo ser mais prática e objetiva, então já pensei anteriormente o que fazer então eu já chego fazendo aquilo que pensei... Claro se eu vejo que está dando errado, eu já tentando raciocinar ali uma nova maneira de tentar aplicar o conteúdo; me ajuda a chegar com aula pronta mentalmente, o que tenho que fazer, o que tenho que falar, para não ficar divagando, ou deixar o aluno sem fazer nada em sala de aula enfim.

9. Eu sempre montei os planos de aula em vários cursos, então acho que a minha participação foi bem importante nesse sentido. Com relação ao processo educativo é o que já falei na outra

questão, vai fazer 5 anos que eu dou aula na escola e eu não sei se eles tem certeza do que eu dou em sala de aula, porque ninguém nunca me abordou ou veio em sala de aula ou escutou alguma coisa que eu falei, então a única referência que a Direção tem são as planilhas que já gente tem que preencher com relação ao que a gente dá em sala de aula e o retorno dos alunos porque eu sei que eles fazem um processo com os alunos de questionário para avaliar os professores. Mas a real avaliação de como eu estou ensinando, se eu só estou brincando em sala de aula, eles não fazem a mínima ideia, eu acredito nisso. Nem a coordenação do curso e nem a direção da escola nunca souberam por que nunca estiveram presentes. Então, às vezes, que isso é ruim, porque acontecem problemas em sala de aula, um aluno não está satisfeito com a vida com o curso, aí fazem reclamação, muitas vezes mentiras em relação ao que o professor falou ou deixou de falar e aquilo pode ser tomado como verdade pela direção eu fico preocupada como professora, pois eles não sabem realmente o que a gente dá e como dá. Então, eles só têm a fala do aluno, se o aluno mente, ou falou a verdade, ou se aluno não gosta ou não foi com a tua cara ou se ele gosta muito de ti, não tem como saber né, é subjetivo é individual. Então tu és um professor legal porque tu não dás a matéria e libera cedo, aí a turma acha legal, ou tu és um professor por que tu enche de matéria; então que professor bom é esse, como é que a Direção sabe. Eu realmente não sei qual o processo que se faz aqui na escola, porque até hoje é uma dúvida que eu tenho. Como é que estão me avaliando se não pegam o meu material, não sabem o que estou dando, não sabem se sou uma pessoa que só leio a apostila, dou só aula no Power Point, não sei, eu fico com essa incógnita sempre, professor ruim na hora de realmente saber se o professor é bom ou ruim, competente ou não é para aquele cargo se realmente ele tá dando aula ou não tá e o isso a gente escuta dos alunos em aula dos outros colegas não como uma maneira de crítica para destruir o outro professor, mas para dizer oh! O professor tal não explica tão bem quanto tu explica, olha o professor tal só ficou lendo, o aluno te fala, pois te vê como aquele que lhe dá toda a assistência na escola, mas como tu como professor vai chegar à coordenação do curso ou para esse colega e dizer: oh! Os alunos estão reclamando da tua aula, muda. Cada pessoa tem seu jeito de agir, sua maneira de dar aula umas pessoas são mais extrovertidas naturalmente outras menos enfim. Quando eu entrei na escola eu tive que dar uma aula experimental para a coordenadora que estava me contratando, eu vejo que isso não é feito hoje, eles simplesmente trazem o currículo conversam com a coordenação lá e aí é contratado ou não. Talvez fosse interessante ter alguém da coordenação da escola, do curso, que assistisse a uma aula de cada professor. Quando entrei na escola eu não tinha experiência aí pedi pra assistir uma aula de outro professor que dava aquela matéria, a coordenadora ficou surpresa, pois ninguém havia solicitado isso. Ela conversou com a professora, que concordou e eu assisti como aluna, para ter uma ideia real que era uma sala de aula. Talvez isso fosse uma alternativa, até para ver se o professor fica nervoso, ou se ele consegue dar sua aula normalmente, enfim fazer um ciclo de palestra com esses professores

e cada um esplanar alguma coisa de sua matéria, enfim, revisões... Não sei... Aí convidar o pessoal da coordenação, da pedagogia, seria uma alternativa.

10. *Eu fiz especialização, mas depois o mestrado eu ainda não consegui ingressar. Parei de pensar, realmente devido a minha carga horária, não esta dando tempo pra estudar, e também porque ainda não achei uma linha de pesquisa um projeto que me interessasse que realmente me fizesse querer estudar aquilo, e com a falta de tempo acabo não me aprofundando em nada que eu leio, mas eu procuro estar atualizada, lendo bastante artigos, procurando na prática conhecer as empresas que trabalham com as coisas que eu ensino em sala de aula, procurando outros profissionais da área, conversando, mas com relação titulação, ao ensino eu só tenho especialização, mas sinceramente tem professores que tem pós doutorado e não são professores, por opção mas porque fizeram, tiveram título ai estão dando aula, mas não porque eles queriam realmente dar aula, eles querem ser pesquisadores e paralelo fazem o bico de ser professor universitário ou técnico.*

11. *Na escola onde leciono não acredito que isso se faz realmente presente. Muitos alunos nunca trabalharam, ou ainda não conhecem o mercado dos cursos onde estão inseridos, ou não tem ainda noção do que é um estágio, etc... Percebo que muito disso a escola poderia estar mostrando, tanto o professor em sala de aula, quanto palestras ou um profissional adequado na escola, ou até mesmo a assessoria pedagógica, mas vejo que não isso ocorre de forma padronizada (com todos os alunos), como uma proposta constante da escola para o aluno. Vejo que ocorre muitas vezes em casos individuais quando os alunos procuram os professores, ou outro colega que tenha experiências, etc.*

12. *A primeira e talvez a única alternativa é estar realmente preocupada em atingir aquilo que se propõem uma escola: ensinar a aprender para construir uma sociedade de pessoas melhores, mas infelizmente isso eu só vejo no papel, site e palestra da escola, mas na prática não ocorre, eu fico triste em ver uma escola que me parece mais preocupada com aumentar o número de alunos para lucrar mais, e o pior, vejo mais isso a cada dia que passa. Então, talvez, a melhor alternativa seria fazer aquilo que está na teoria e que o professor frustradamente tenta fazer em sala de aula sem o apoio real da instituição que é ensinar.*