

**Luciano Luz Gonzaga**  
organizador

# Identidade Docente

**desenvolvimento profissional e  
pessoal em diferentes percursos**



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Bibliotecária responsável: Aline Grazielle Benitez CRB-1/3129

---

I23            Identidade docente : desenvolvimento profissional e pessoal em  
1.ed.        diferentes percursos [recurso eletrônico] / [org.] Luciano Luz  
              Gonzaga. – 1.ed. – Curitiba, PR : Bagai, 2020.  
              Recurso digital.

Formato : e-book

Requisitos do sistema : Adobe digital editions

Modo de acesso : world wide web

ISBN : 978-65-87204-83-3

1. Identidade docente. 2. Habitus. 3. Práticas pedagógicas.  
4. Trajetórias formativas. I. Gonzaga, Luciano Luz.

CDD 371.3

11-2020/34

CDU 37.01

---

Índice para catálogo sistemático:

1. Práticas pedagógicas : Docente

2. Trajetórias formativas

---

<https://doi.org/10.37008/978-65-87204-83-3.20.11.20>

---

Luciano Luz Gonzaga  
(organizador)

**IDENTIDADE DOCENTE**  
desenvolvimento profissional e  
pessoal em diferentes percursos



1.<sup>a</sup> Edição - Copyright© 2020 dos autores  
Direitos de Edição Reservados à Editora Bagai.

O conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade do(s) seu(s) respectivo(s) autor(es). As normas ortográficas, questões gramaticais, sistema de citações e referencial bibliográfico são prerrogativas de cada autor(es).

---

<i>Editor-Chefe</i>	Cleber Bianchessi
<i>Revisão</i>	Os autores
<i>Projeto Gráfico</i>	Alexandre Lemos
<i>Conselho Editorial</i>	Dr. Adilson Tadeu Basquerote – UNIDAVI Dr. Ademir A Pinhelli Mendes – UNINTER Dr. Anderson Luiz Tedesco – UNOCHAPECÓ Dra. Andréa Cristina Marques de Araújo - CESUPA Dra. Andréia de Bem Machado - FMP Dr. Antonio Xavier Tomo - UPM - MOÇAMBIQUE Dra. Camila Cunico – UFPPB Dra. Daniela Mendes Vieira Da Silva – FEUC/UCB/SEEDUCRJ Dra. Elnora Maria Gondim Machado Lima - UFPI Dra. Elisângela Rosemeri Martins – UESC Dr. Ernane Rosa Martins - IFG Dr. Helio Rosa Camilo – UFAC Dr. Juan Eligio López García – UCF-CUBA Dra. Larissa Warnavin – UNINTER Dr. Luciano Luz Gonzaga – SEEDUCRJ Dr. Luiz M B Rocha Menezes – IFTM Dr. Marciel Lohmann – UEL Dr. Márcio de Oliveira – UFAM Dr. Marcos A. da Silveira – UFPR Dra. María Caridad Bestard González - UCF-CUBA Dr. Porfírio Pinto – CIDH - PORTUGAL Dr. Rogério Makino – UNEMAT Dr. Reginaldo Peixoto – UEMS Dr. Ronaldo Ferreira Maganhotto – UNICENTRO Dra. Rozane Zaionz - SME/SEED Dr. Tiago Eurico de Lacerda – UTFPR Dr. Tiago Tendai Chingore - UNILICUNGO - MOÇAMBIQUE Dr. Willian Douglas Guilherme – UFT Dr. Yoissell López Bestard- SEDUCRS

# SUMÁRIO

## **A AFETIVIDADE COMO LEGADO DA FUNÇÃO DOCENTE NA CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DE GESTORES ESCOLARES: O OLHAR DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....7**

Luciano Luz Gonzaga | Denise Lannes

## **A IDENTIDADE DOCENTE DE PROFESSORES INICIANTES: UM OLHAR A PARTIR DA PERSPECTIVA SOCIOLÓGICA BOURDIEUSIANA ..... 21**

Dalete de Souza Salles Borges | Marcia Regina do Nascimento Sambugari

## **SER PROFESSORA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: NARRATIVAS DA DOCÊNCIA, VOZES, SABERES E EXPERIÊNCIAS EM UMA EMEI .....34**

Queila Cristina de Oliveira | Vinícius da Silva Lírio

## **O CONSTANTE DILEMA NOS PERCURSOS ACADÊMICOS DO PROFESSOR-PESQUISADOR DE MATEMÁTICA EM EAD ..... 49**

Samara Elisana Nicareta | Thiago Phelippe Abbeg | Valter André Jonathan Osvaldo Abbeg

## **A LEITURA DA LEITURA NA PERSPECTIVA DA EJA .....63**

Ana Paula Batista Protacio | Flávia Cristina de Araújo Santos Assis | Marília Eduardo da Silva

## **PSICODINÂMICA DO TRABALHO: ARCABOUÇO TEÓRICO PARA INVESTIGAÇÕES SOBRE A DOCÊNCIA NA PÓS-GRADUAÇÃO ..... 75**

Chancarlyne Vivian | Letícia de Lima Trindade | Carine Vendruscolo | Rosana Amora Ascari

## **IDENTIDADES DOCENTES: ASPECTOS DA SAÚDE VOCAL DOS PROFESSORES .....90**

Sabrina Schmidt Medeiros | Andreia de Bem Machado

## **A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DURANTE A FORMAÇÃO INICIAL: RELATO DE EXPERIÊNCIA NO PROJETO LETRAMENTOS E IDENTIDADES SOCIAIS..... 106**

Marli Vieira Lins de Assis

**O REFLEXO DA AVALIAÇÃO NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE ..... 120**

Amanda Mota Silva | Fabiana Perpétua Ferreira Fernandes

**A IMPORTÂNCIA DO PREPARO DO ENFERMEIRO PARA PRÁTICA DOCENTE.....133**

Débora Fernanda Haberland | Janete Pereira Lima

**INOVAÇÃO EDUCACIONAL: CAMINHOS E PERSPECTIVAS .. 144**

Renan Moreira Ulloffo | Renata Portela Rinaldi

**A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA..... 155**

Flávia Regina Schimanski dos Santos | Ângela Pereira Teixeira Victoria Palma | José Augusto Victoria Palma

**SER DOCENTE NA ÁREA RURAL DA TRÍPLICE FRONTEIRA DO ALTO SOLIMÕES, MUNICÍPIO DE BENJAMIN CONSTANT - AM .....167**

Patrício Freitas de Andrade | Jarliane da Silva Ferreira

**A CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA E DO HABITUS PROFESSORAL – MEMÓRIAS E NARRATIVAS DE PROFESSORAS DE GEOGRAFIA APOSENTADAS: TRAJETÓRIAS FORMATIVAS .....182**

Vilmar José Borges | Tales Wellington Cunha Félix | Vinicius Lima Lemes

**VOCÊ QUER MESMO SER PROFESSOR? ..... 200**

Deborah Christina Carlotti Paixão

**SOBRE O ORGANIZADOR ..... 211**

# A AFETIVIDADE COMO LEGADO DA FUNÇÃO DOCENTE NA CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DE GESTORES ESCOLARES: O OLHAR DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Luciano Luz Gonzaga<sup>1</sup>

Denise Lannes<sup>2</sup>

## INTRODUÇÃO

Este capítulo fez parte de um trabalho maior de pesquisa de doutorado vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Gestão e Difusão de Biociências – PEGeD, no Instituto de Bioquímica Médica Leopoldo de Meis, da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ.

Partindo do argumento que: “quando o assunto é a escola, uma das questões mais destacadas diz respeito à relevância de sua administração”, seja para melhorar o desempenho dos estudantes, seja para fazer muito com o pouco recurso disponível (PARO, 2015, p. 18).

Dessa forma, o interesse em investigar a constituição identitária de gestores de escolas públicas decorre de nossa experiência, no contexto escolar. Observamos que a forma como os gestores se representam e se percebem no exercício de sua função, assim como suas concepções de liderança interferem no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, comprometendo a qualidade da educação (LUCK, 2009; GONZAGA; LANNES, 2017).

Para Boccia (2011, p. 25), os gestores escolares têm uma árdua missão no âmbito escolar, pois “são considerados os responsáveis tanto pelo sucesso quanto pelo fracasso do que acontece dentro do espaço educativo”.

Nesse intento, Silva, Gomes e Santos (2016, p. 130) acrescentam que “a gestão escolar é a ponte para uma escola contemporânea, inovadora,

---

<sup>1</sup> - Doutor em Educação. Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro.

<sup>2</sup> - Doutora em Ciências. Professora associada da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

com novas perspectivas que viabilizem alternativas de compreensão, solidariedade e promoção humana, é o caminho que busca a melhoria de ensino”. Corroborando, portanto, com Libâneo quando afirma que “[...] o modo como a escola funciona – suas práticas de organização e gestão – faz diferença em relação aos resultados escolares” (2008, p. 10).

Diante da premissa que a atuação da gestão escolar influencia na qualidade da educação, o Ministério da Educação – MEC compôs seis macrotemas que definirão, até 2022, as políticas públicas da educação, com vistas a atingir os níveis de qualidade de educação dos países desenvolvidos (PARCEIROS DA EDUCAÇÃO, 2010).

Dentre os seis macrotemas estabelecidos encontra-se o “fortalecimento da liderança e da capacidade de gestão nas escolas”, seguidos de: “reestruturação da carreira docente; reforma da estrutura escolar e novos sistemas de ensino; reforma do Ensino Médio; criação de um currículo mínimo nacional e aperfeiçoamento das avaliações, e por fim, o reforço das políticas de investimento” (Op.cit, 2010, p. 3).

No entanto, pouco se sabe sobre a forma como tais ações serão realizadas para o fortalecimento dessas lideranças visto que, pouco se conhece sobre o processo identitário desses gestores, suas reais expectativas e dificuldades.

Outro fato que deve ser claramente levantado é que, para que haja o “fortalecimento dessas lideranças” e, com isso, propor mudanças significativas nas relações interpessoais, administrativas e pedagógicas, torna-se necessário conhecer desses gestores o histórico percorrido, quais os caminhos que já foram trilhados, quais as tentativas obtiveram êxito e quais não obtiveram.

Assim, sugere-nos contribuir com um novo olhar acerca das Representações Sociais identitárias e discursivas de gestores escolares que atuam no sistema público de ensino. Isto porque, é preciso identificar o modo como o gestor escolar apreende a realidade cotidiana e realiza o seu trabalho diante de reais entraves, tais como: “precariedade material, as resistências, os conflitos entre interesses locais e deter-



minações legais e, ainda os embates entre concepções de educação e administração” (BOCCIA, DABUL, LACERDA, 2013, p. 32).

No entanto, para analisar as concepções dos gestores, precisamos conhecer o lugar que o indivíduo ocupa em relação aos outros, verificando nas relações intra e interpessoais a maneira como ele constrói estes discursos e crenças. O estudo dessas concepções remete à “categoria transdisciplinar entendida como Representação Social” (ARRUDA, 2002, p. 128).

## REFERENCIAL TEÓRICO

O aporte teórico deste trabalho está pautado na Teoria das Representações Sociais de Moscovici, na qual pode ser compreendida como um conjunto de conceitos, proposições e explicações que são construídos no cotidiano através das comunicações interpessoais (MOSCOVICI, 1981).

Partindo para um caráter mais conceitual, Denise Jodelet (2001) afirma que a Representação Social designa um fenômeno de produção dinâmica, cotidiana e informal de conhecimento, um saber de senso comum, de caráter eminentemente prático e orientado para a comunicação, a compreensão ou o domínio do ambiente social, material e ideal de um determinado grupo.

Em linhas gerais, a teoria das Representações Sociais busca compreender este fenômeno psicossocial que está presente em todas as nossas ações. Trata-se, portanto, de uma “teoria transdisciplinar que recebe influências da Psicologia, Sociologia, Antropologia, entre outras” (ARRUDA (2002, p. 128).

Nesta perspectiva de estudo, o indivíduo não é concebido como um ser isolado, uma vez que a ele são acrescentadas ideias externas da sociedade.

O conceito de representação social tem sua origem na Sociologia de Durkheim e na Antropologia de Lévi-Bruhl, ambos considerados precursores da discussão das ideias compartilhadas de um grupo sobre temas do cotidiano (ALEXANDRE, 2004).

No entanto, o que diferencia as representações sociais das representações coletivas (termo cunhado por Durkheim) é que, nas representações coletivas, as “pessoas receberiam de forma determinística e passiva os saberes gerados pela sociedade, principalmente por seus antepassados históricos” (BARRETO, 2017, p. 35).

Moscovici, ao usar o termo “social”, estabelece que tanto o indivíduo como a sociedade são atores ativos. Isto é, acredita na autonomia individual e na forma ativa das pessoas ao elaborarem as representações da sociedade a que pertencem.

Assim, Moscovici (1961) passa a estudar o conjunto de conceitos, proposições e explicações que são construídos nos relacionamentos sociais, servindo de orientação para a compreensão do mundo e para a orientação das ações.

As Representações Sociais, portanto, constituem-se nas interações entre indivíduos e sociedade (MOSCOVICI, 2003). Compondo-se de fenômenos específicos relacionados com uma maneira particular de entendimento e comunicação, que cria a realidade e o senso comum.

Dessa forma, certo de que os gestores escolares constroem significados e teorizam uma realidade social, nos interessa conhecer a rede de significados que é compartilhada e da qual nascem às ações e práticas comuns. Logo, identificar as representações identitárias e discursivas desse grupo nos significa voltar para um saber comum, uma teoria ou filosofia de vida de um grupo que organiza sua ação cotidiana.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

### Sujeitos da pesquisa

Participaram desta pesquisa 20 gestores gerais (24%), do total de 82 gestores, atuantes em escolas dos anos finais do Ensino Fundamental, provenientes da Diretoria Regional da Metropolitana I, da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ).

A escolha pela Diretoria Regional da Metropolitana I deve-se ao fato de abranger escolas com indicações de segregação ou com políticas que intencionalmente agrupam os estudantes em desvantagem potencial, comprometendo, portanto, os níveis de aprendizagem (BRITO; COSTA, 2010; BARTHOLO, 2014).

Assim, diante da precariedade socioeconômica e cultural da região, nos despertou o interesse em verificar, neste contexto, como se configuram as Representações Sociais acerca de SER DIRETOR (A) DE ESCOLA por gestores escolares que atuam nessa região.

O grupo de gestores escolares é composto, em sua maioria, pelo sexo feminino (70%); com uma média de idade de 52 anos (Desv. pad = 8,3 anos) e de tempo de gestão de 14 anos (Desv. pad = 7,8 anos), sugerindo, assim, um grupo experiente na função.

Aos gestores participantes da pesquisa foi aplicado o Teste de Associação Livre de Palavras, um questionário semiestruturado para a caracterização socioeconômica e cultural e uma entrevista gravada sobre os principais objetivos do Plano de Gestão.

### **O Teste de Associação Livre de Palavras – TALP**

O TALP consiste em uma técnica ao qual permite ao sujeito falar e escrever vocábulos que lhe venham à mente após ouvirem uma palavra ou uma expressão indutora. Dessa forma, solicitamos aos gestores escolares que escrevessem, no tempo máximo de cinco minutos, seis palavras que viessem à mente ao ouvirem a expressão indutora SER DIRETOR (A) DE ESCOLA.

Após a realização do TALP, as palavras que foram evocadas foram colocadas em planilha própria e analisadas pelos programas que compõem o software EVOC 2003® (VERGÈS, SCANO e JUNIQUE, 2002). Para o nosso trabalho utilizamos seis, dos dezesseis programas que compõem o software:

O primeiro é o LEXIQUE, cuja função é isolar as unidades lexicais do arquivo utilizado. O segundo, TRIEVOC, realiza uma triagem das evocações, organizando-as por ordem alfabética, seguido pelo NETTOIE,

o qual realiza uma limpeza do arquivo, eliminando possíveis erros de digitação, unidades lexicais e ortografia. O quarto é o RANGMOT que disponibiliza uma lista de todas as palavras evocadas em ordem alfabética, indicando quantas vezes elas foram evocadas e a ordem de sua evocação. Ainda, o RANGMOT fornece: a frequência total de cada palavra; a média ponderada da ordem de evocação de cada palavra; frequência total e média geral das ordens de evocação. O RANGFRQ, quinto programa utilizado, organiza o quadro de quatro casas com os elementos que compõem o Núcleo Central e a periferia de uma representação.

Por fim, para identificar a centralidade da representação, utilizamos o programa AIDECAT que organiza a matriz de coocorrência entre as palavras que compõem a Representação Identitária.

Uma vez obtida essa matriz, utilizamos o software Cmaptools® (IHMC, Florida) para construção do gráfico de coocorrência das evocações.

Em etapa posterior à aplicação do Teste de Associação Livre de Palavras foi feita uma pergunta aberta sobre quais os principais objetivos do Plano de Gestão. Apropriamo-nos da técnica do Discurso do Sujeito Coletivo (LEFEVRE; LEFEVRE, 2010) para análise dos discursos individuais acerca dos objetivos do Plano de Gestão.

## O Discurso do Sujeito Coletivo – DSC

A técnica do Discurso do Sujeito Coletivo – DSC – é uma proposta de organização e tabulação de dados qualitativos de natureza verbal, obtidos de depoimentos. O DSC é “a reunião em discursos-síntese dos conteúdos e argumentos que conformam opiniões semelhantes” (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2010, p. 17) e que deve ser redigido na primeira pessoa do singular, com vistas a produzir no receptor o efeito de uma opinião coletiva.

Tendo como fundamento a teoria das Representações Sociais e seus pressupostos sociológicos, a proposta consiste basicamente em analisar o material verbal coletado, extraído de cada um dos depoimentos. As respostas foram tabuladas e analisadas com a utilização do software

Qualiquantisoft desenvolvido para analisar o material verbal coletado, extraindo-se de cada depoimento as Ideias Centrais –IC, Ancoragens – AC e suas respectivas Expressões-Chave – ECH (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2003).

Os depoimentos individuais, com ideias semelhantes foram agrupados em um só discurso composto, assim, o Discurso do Sujeito Coletivo. Portanto, em nossa pesquisa, consideramos o DSC específico para um determinado grupo; aquele que representa a maioria, ou seja, apresenta um percentual igual ou a cima de 50% de respostas ancoradas em uma mesma ideia central.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

### Representações identitárias do SER DIRETOR (A) DE ESCOLA

Para a análise desses resultados, nos apropriamos do aporte teórico da Teoria do Núcleo Central, de Jean Claude Abric. De acordo com o autor, os elementos do Núcleo Central (Quadro 1, quadrante superior esquerdo) “funcionam como esquemas que direcionam comportamentos e práticas” dos indivíduos (ABRIC, 2003, p. 205).

Quadro 1 - Análise do Núcleo Central à expressão indutora SER DIRETOR (A) DE ESCOLA, entre gestores escolares da Secretaria do Estado de Educação, do governo do Estado do Rio de Janeiro.

Alta Frequência	f ≥ 10	Grande Força de Evocação			Pequena Força de Evocação		
			f	OME < 3,7		f	OME ≥ 3,7
		<b>Comprometimento</b>	10	2,17	Amor	6	4,17
		<b>Desafio</b>	6	2,50			
		<b>Organização</b>	6	2,00			
Baixa Frequência	f < 10	Flexibilidade	4	3,00	Amizade	3	4,33
		Responsabilidade	4	2,00	Conflito	3	4,00
		Planejamento	3	2,67			

No quadro: f é a frequência simples de evocação; A mediana da Frequência de Evocações é igual a 10. A média da Ordem Média de Evocações (OME) é igual a 3.7. As evocações

com frequência menor que 3 (três) foram desprezadas. No quadro, força está associada à prevalência na evocação, onde a palavra citada na primeira posição tem força maior (igual a um) do que a citada na segunda posição (força igual a dois) e assim sucessivamente. Portanto, quanto menor o valor da OME maior a força de evocação.

Dessa forma, ao analisarmos o quadrante superior esquerdo do Quadro 1, no qual apresenta os cognemas da representação, podemos inferir que ser diretor de escola, para esse grupo, é encarar a função como um desafio diário para honrar os compromissos e conseguir ser organizado.

No entanto, quando identificamos a centralidade da representação (Figura 1) verificamos que ‘comprometimento’ e ‘desafio’ estão fortemente associados à ideia de ‘flexibilidade’, que no sentido figurado significa tentar compreender, aceitar opiniões, ideias ou pensamentos de outras pessoas, além de realizar diferentes atividades e de adaptar-se a diferentes situações<sup>3</sup>.

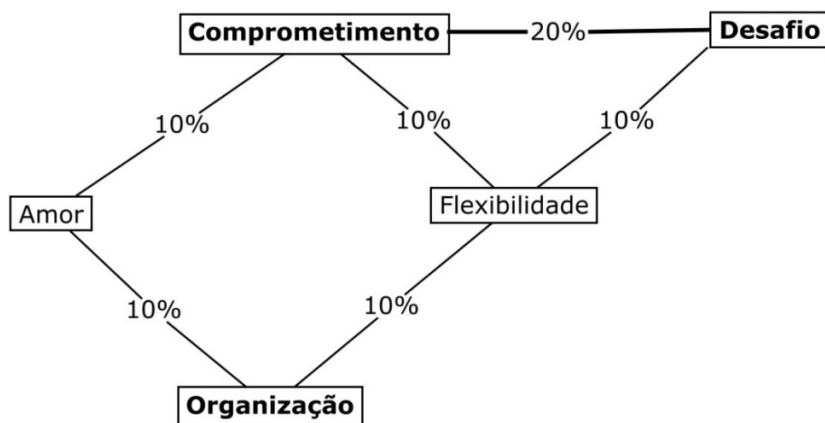


Figura 1 – Análise de coocorrência dos cognemas da Representação Social acerca do termo indutor SER DIRETOR (A) DE ESCOLA, por gestores escolares, da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro.

Na Figura: As palavras destacadas em negrito pertencem ao Núcleo Central da Representação Identitária. As espessuras das are-

<sup>3</sup> - Dicionário da Língua Portuguesa. Dicionários Editora, Acordo Ortográfico. Porto Editora, Porto, PT, 2009

tas refletem a porcentagem de gestores que citaram, no mínimo, duas palavras ao mesmo tempo.

Por outro lado, notamos que para ser comprometido e organizado, além do desafio de aceitar as ideias ou opiniões alheias, é fundamental a presença do ‘amor’ para que tudo aconteça.

Nesse sentido, podemos entender que talvez a centralidade da representação desse grupo de gestores, seja uma transposição da representação tradicionalmente atribuída à função docente (FERREIRA, 1998, ALVES-MAZZOTI, 2011).

Talvez, mesmo com longo tempo na função, esse grupo de gestores ainda carregue a identidade de seu cargo de origem – a identidade de ‘ser professor’. Traços afetivos de uma identidade construída ao longo da história da profissão, a qual pressupõe ‘comprometimento’, ‘tolerância’ (flexibilidade) e ‘amor’ (VELLOSO; LANNES, 2015). Neste sentido, apenas o ‘desafio’ da ‘organização’ seja a concepção que os diferencie e os identifique como gestores.

Protegendo o Núcleo Central dessa representação, encontramos, na periferia propriamente dita (Quadro 1 - quadrante inferior a direita) um núcleo formado por ‘amizade’ e ‘conflito’. Assim, considerando que este núcleo traz as dimensões de um discurso que circula no grupo. Talvez, a empatia e o apreço entre as pessoas estejam ameaçadas por constantes embates na função de gestor.

## Representações discursivas

Reconhecendo o Plano de Gestão como um conjunto de metas/objetivos que os gestores atribuem para o exercício do seu mandato. Nesta etapa da pesquisa objetivamos identificar quais as expectativas coletivas desses profissionais com vistas ao sucesso e à aceitação do seu trabalho pela comunidade escolar.

Assim, ao serem perguntados quais os objetivos principais do seu Plano de Gestão, constatamos no discurso-síntese dos gestores escolares duas Ideias Centrais: PARTICIPAÇÃO COLETIVA (Tabela 1) e CUMPRIR METAS (Tabela 2).

Tabela 1- Discurso do Sujeito Coletivo de gestores de escolas da Secretaria Estadual de Educação, do Estado do Rio de Janeiro, acerca dos principais objetivos do Plano de Gestão.

<b>Ideia Central: Participação coletiva</b>	<b>Gestores</b>
<p><i>Resgatar o amor da comunidade pela escola. Criar maior coesão do grupo. Manter a identidade. Uma escola com identidade própria supera todos os obstáculos. Preciso mobilizar os professores, estimular os alunos. Sinto que as coisas só funcionam porque a comunidade fecha com a gente. Esse ano nós estamos trabalhando a questão da inclusão e do respeito às diferenças. Trabalhar a questão do respeito à figura da autoridade e da inclusão. Ter o respeito da comunidade. No momento preciso amenizar os conflitos interpessoais. Infelizmente tenho um corpo docente muito desmotivado. Estreitar parcerias com a comunidade, valorizar o trabalho do professor, estimular o trabalho do professor. Construir e trabalhar com os alunos as normas da escola. Combater a indisciplina. Transpor a indiferença dos pais. Desenvolver o sentimento de pertencimento dos alunos junto a escola. Construir parcerias. Motivar o professor e melhorar as relações interpessoais (sic).</i></p>	<p><b>80%</b></p>

Para esses gestores, os objetivos expressam uma lógica na gestão interpessoal que decorre desde o despertar do sentimento de pertencimento da comunidade em relação à escola, passando pelo estímulo ao professor e culminando no combate conjunto à indisciplina. Notamos que os objetivos vão ao encontro da representação identitária (Quadro 1- quadrante inferior à direita) ao evocarem ‘amizade’ e ‘conflito’ como elementos de blindagem e proteção ao Núcleo Central.

Outra expectativa coletiva desse grupo está pautada na dimensão administrativa (Tabela 2), cuja ideia central consiste em cumprir com as metas.

Tabela 2- Discurso do Sujeito Coletivo de gestores escolares, da Secretaria Estadual de Educação, do Estado do Rio de Janeiro, acerca dos principais objetivos do Plano de Gestão.



<b>Ideia Central: Cumprir metas</b>	<b>Gestores</b>
<p><i>Sem a menor sombra de dúvidas atingir as metas. Preciso urgentemente amenizar a evasão no turno da noite e a infrequência no dia. Minha preocupação é manter a qualidade. Quando cheguei nesta escola para dirigir, já encontrei uma escola com bom IDEB, então o meu desafio é manter essa escola neste patamar. Tenho que fazer os programas acontecerem, custe o que custar. Primeira coisa: manter o padrão de qualidade. Eu procuro fazer todo um trabalho voltado para as avaliações externas. Nosso trabalho aqui é todo voltado e direcionado para as avaliações externas. Diria que o meu objetivo como diretora é fazer o PPP acontecer. Esse ano tem sido muito difícil por falta de dinheiro, mas tenho que cumprir com os prazos, com as metas e lidar com todos os desafios. Organizar o pessoal de apoio. Controlar a infrequência dos professores. Tenho que bater as metas dos programas estaduais, pois só falam disso o tempo todo nas reuniões de diretores e aumentar o número de aprovações dos alunos na escola. Desenvolver projetos com empresas não governamentais, e o mais difícil: tentar conviver com a verba que recebemos. Bem, a princípio preciso urgentemente desenvolver um projeto de combate a infrequência e evasão. Ano que vem terei que fechar um turno por falta de aluno. Já estou otimizando as turmas. Eu não consigo ter um grupo permanente, há todo momento é uma rotatividade de professores que atrapalha o meu trabalho. Meu sonho de consumo seria ter, aqui na escola, um departamento pessoal qualificado (sic).</i></p>	<p><b>90%</b></p>

Nesse intento, as expectativas dos gestores escolares recaem no cumprimento das metas/normas, da dificuldade em organizar o pessoal de apoio e manter um padrão de qualidade.

Diante de um rígido esquema de políticas nacionais e dinâmicas organizacionais específicas, verifica-se que o gestor precisa traçar metas, alcançar resultados e prestar contas daquilo que foi ou não realizado, pois como afirma Paro (1995, p. 89), ele é a “autoridade máxima na escola e o responsável último por ela” e, perante os discursos supracitados, percebemos um trabalho angustiante do gestor em tentar assumir, de fato, a autoridade na escola.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como já mencionado, a gestão escolar tem sido abordada como um importante componente de orientação rumo ao sucesso escolar. Entretanto, os desafios são enormes e, na atualidade, o cumprimento de normas e prazos passou a ser a finalidade da gestão quando, na verdade, deveriam ser os meios para atingir a finalidade pretendida.

Importante considerar que a educação, juntamente com a saúde e segurança, parece ser o filho mais sacrificado dos governos e, para agravar ainda mais esse quadro, tem se criado a expectativa de que cabe a ela resolver todas as mazelas da sociedade.

Portanto, mesmo sendo um estudo de caso e, por conseguinte, não ter a pretensão de ser generalizável, o nosso trabalho conclui que os gestores, desse estudo, vivem uma crise afetiva e administrativa, ao terem que conciliar a representação social de docente ‘missionaria e afetiva’ que o identifica em sua origem e a construção de uma nova identidade administrativa, mais articuladora e mediadora de conflitos, que envolve toda a comunidade escolar, interna e externa.

## REFERÊNCIAS

ABRIC, J.C. **Méthodes d'étude des représentations sociales**. Ramonville Saint-Agne: Érès, 2003.

ALEXANDRE, M. Representação Social: uma genealogia do conceito. **Revista Comum**, Rio de Janeiro, RJ. v. 10, n. 23, p.122-138, jul/dez. 2004.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. A construção das representações de professores do ensino fundamental. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 7, n. 15, 2011.

ARRUDA, A. Teoria das Representações sociais e teorias de gênero. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, p. 127-147, novembro, 2002.

BARRETO, J. J. **Representações Sociais sobre o processo de ensino/aprendizagem de Inglês em ambiente escolar**. Tese de doutorado, 208f. Departamento de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. RJ, Brasil.

Disponível em:<http://www2.dbd.puc-rio.br>. Acesso em: 15/06/2017.

BARTHOLO, T. L. Segregação escolar na cidade do Rio de Janeiro: análise da movimentação de estudantes. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 25, n. 58, p. 242-271, maio/ago, 2014.

BOCCIA, M. B. **Os papéis assumidos pelos diretores de escola**. Jundiaí, Paco Editorial e Pulsar Edições: 2011 (coleção Escritos Acadêmicos).

-----; DABUL, M.R; LACERDA, S. C (orgs). **Gestão Escolar em Destaque** (Pedagogia de A a Z; v.5). Jundiaí, Paco Editorial, 2013.

BRITO, M. de S. T; COSTA, M. da. Práticas e percepções docentes e suas relações com o prestígio e clima escolar das escolas públicas do município do Rio de Janeiro. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, p. 500-510, Dez, 2010.

FERREIRA, A. T. B. A mulher e o magistério: razões da supremacia feminina (a profissão docente em uma perspectiva histórica). **Tóp. Educ.**.. Recife. v.6, n 1, 1998.

GONZAGA, L; LANNES, R.C. Entre o compromisso profissional e o envolvimento emocional na gestão escolar revelados pela teoria das Representações Sociais. **Momento: diálogos em educação**, v.26, n.1, p.177-190, jan./jun, 2017.

JODELET, D. **Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ. 2001.

LEFEVRE, F; LEFÈVRE, A. M. C. **O discurso do sujeito coletivo: um novo enfoque em pesquisa qualitativa (desdobramentos)**. Caxias do Sul: Ed. EDUCS; 2003.

LEFÈVRE, F; LEFÈVRE, A. M. C. **Pesquisa de representação social: um enfoque qualiquantitativo**. Brasília, DF: Líber 2010.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Revista e ampliada. Goiânia: MF Livros, 2008.

LUCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba, Editora Positivo, 2009.

MOSCOVICI, S. On social representations. In: FORGAS, J.P. (Org.) **Social Cognitions Perspectives on Everyday Understanding**. New York: Academic Press, 1981.

----- **La psychanalyse, son image et son public**. Paris: PUF. 1961

----- **Representações Sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2003.

PARCEIROS DA EDUCAÇÃO. **Transformando a qualidade da nossa educação**, 2010. Disponível em: <http://www.parceirosdaeducacao.org.br/>. Acesso em: 09/09/2016

PARO, V. H. **Diretor escolar: educador ou gerente?** (Vol. (coleção questões da nossa época) 56). São Paulo, Brasil: Cortez, 2015.

----- **Por dentro da escola pública.** São Paulo: Xamã, 1995.

SILVA, G; GOMES, E. P. S; SANTOS, I. M. A eleição de diretores na rede pública do estado de alagoas: uma análise sobre as propostas da equipe gestora. **Debates em Educação**, Maceió, Vol. 8, nº 15, Jan./Jun. 2016.

VERGÈS, P; SCANO, S.; JUNIQUE, C. **Ensembles de programmes permettant l'analyse des evocations.** Manuel version, v. 2, 2002.

VELLOSO, A; LANNES, D. A influência das representações sociais na construção da identidade profissional docente. **Educação: teoria e prática** (Rio Claro. Online), v. 25, n. 48, p. 19-36, jan-abr, 2015.

# A IDENTIDADE DOCENTE DE PROFESSORES INICIANTE: UM OLHAR A PARTIR DA PERSPECTIVA SOCIOLÓGICA BOURDIEUSIANA

Dalete de Souza Salles Borges<sup>4</sup>  
Marcia Regina do Nascimento Sambugari<sup>5</sup>

## INTRODUÇÃO

O presente texto discute parte dos resultados da pesquisa que investigou a constituição da identidade docente de professores em início de carreira a partir de suas vivências no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) no momento de sua formação inicial no curso de Pedagogia. Apresentamos o nosso exercício analítico sobre a identidade docente na perspectiva teórica bourdieusiana.

O PIBID é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tendo a finalidade de incentivar a formação inicial e continuada de professores e colaborar com a melhoria da Educação Básica no país mediante parceria entre a universidade e a escola pública. Busca, portanto, propiciar aos bolsistas vivências e experiências pedagógicas nessas instituições de ensino, articulando teoria e prática. Nesse contexto a pesquisa buscou analisar de que maneira as situações vivenciadas no PIBID pelos professores iniciantes contribuíram com a sua identidade docente.

Pimenta (1997) assinala que a identidade do professor é construída através dos meios sociais e internos de cada indivíduo, os docentes são autores da sua própria história, com seus saberes, representações, desejos e angústias, na constituição do ser professor. Outros fatores contribuem nessa construção, quais sejam, a cidade, liberdade política, segurança jurídica e a situação socioeconômica.

---

<sup>4</sup> Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Câmpus do Pantanal (CPAN), da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS).

<sup>5</sup> Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora Associada da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Câmpus do Pantanal (CPAN).

De acordo com Nóvoa (1995), existem três processos essenciais na construção da identidade docente: o desenvolvimento pessoal, que trata dos processos de vida do professor; o desenvolvimento profissional, que faz referência aos aspectos da profissionalização docente; e o desenvolvimento institucional, que diz respeito ao investimento que a instituição faz para conseguir seus objetivos educacionais.

Cunha (1998), por sua vez, ressalta que a identidade é relacional, pois é construída e revelada na perspectiva das relações com o ser e o sentir, com o saber e o fazer. Essas relações permeiam a identidade profissional, e, portanto, se constitui nas relações consigo e com o outro.

Para Lima (2017), o processo de construção da identidade profissional docente começa mesmo antes do professor iniciar na profissão ou tomar consciência disso. Inicia-se quando da escolha pelo curso superior, ao entrar na instituição de ensino superior começa a definir as primeiras bases de materialização e sistematização de um professor que não se finda, mas, que se renova e encontra novas veredas no caminho de ser docente. Outros fatores também contribuem para a construção da identidade profissional docente como a origem socioeconômica, a cidade que mora, a experiência com outros docentes, influência de amigos, contato com os professores durante a trajetória escolar e as experiências passadas.

Esses aspectos apontados pelos autores acerca da identidade profissional docente nos remeteram a tomar em nosso estudo a perspectiva sociológica de Pierre Bourdieu (1998a) com o conceito de *ethos* profissional docente. Na definição do autor, o *ethos* constitui-se como um “[...] sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados” (BOURDIEU, 1998a, p. 42). Assim, o nosso objetivo consistiu em compreender de que maneira o PIBID contribuiu para a constituição do *ethos* profissional docente de professores iniciantes, desvelando a identificação com a profissão.

Partimos, portanto, da premissa de que investigar a docência em início de carreira sob a perspectiva teórica bourdieusiana implica compreender o professor como agente, reconhecendo as dificuldades

encontradas e as constantes mudanças impostas ao exercício docente a partir de seus percursos de vida e de formação.

Além da introdução e das considerações finais organizamos o texto está organizado em duas partes, tendo na primeira uma explanação dos nossos fundamentos teóricos a partir das categorias centrais bourdieusiana. A segunda parte apresenta algumas considerações relativas a identidade docente de professores iniciantes participantes do nosso estudo.

### **ALGUMAS CATEGORIAS CENTRAIS BOURDIEUSIANAS QUE CONTRIBUEM PARA A ANÁLISE DA IDENTIDADE DOCENTE**

A abordagem sociológica de Pierre permite conceber a constituição da identidade profissional docente como *ethos* profissional docente, ou seja, os princípios e valores que constituem uma espécie de grade de leitura de como é o exercício docente. Sob esse enfoque é possível compreender a constituição da identidade do professor e suas práticas como resultado de um processo vivenciado ao longo de sua vida, que traduz uma forma própria de ver e agir, definido pelo autor como *habitus* que consiste em:

[...] um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funcionam a cada momento como uma matriz de percepção, de apreciações e de ações e toma possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas, que permitem resolver os problemas da mesma forma, e às correções incessantes dos resultados obtidos, dialeticamente produzidas por esses resultados (BOURDIEU, 1983, p. 65).

O *habitus* é produto das ações realizadas pelo agente, que são ao mesmo tempo, produto de reestruturação, que tem por matriz as disposições já incorporadas previamente, sendo em parte permanentes, mas ao mesmo tempo mutáveis. A regulação do *habitus* pressupõe controle de um código entre o *habitus* dos agentes que compõem. Na

perspectiva bourdieusiana, o *habitus* é incorporado pelos agentes de tal maneira que:

[...] inscritos nos corpos pelas experiências passadas: tais sistemas de esquemas de percepções, apreciação e ação permitem tanto operar atos de conhecimento prático, fundados no mapeamento e no reconhecimento de estímulos condicionais e convencionais a que os agentes estão dispostos a reagir, como também engendrar, sem posição explícita de finalidades nem cálculo racional de meios, estratégias adaptadas e incessantemente renovadas, situadas, porém nos limites das restrições estruturais de que são produtos e que as definem (BOURDIEU, 2001, p. 169).

É um conceito central da teoria bourdieusiana, pois “[...] o *habitus*, como diz a palavra, é aquilo que se adquiriu, mas que se encarnou no corpo de forma durável sob a forma de disposições permanentes” (BOURDIEU, 1983, p. 104). Essa categoria conceitual contribui para a compreensão das ações dos agentes por ser matriz de valores que constitui o *ethos*, isto é, uma grade de leitura que se traduz na *hexix* que se referem aos gestos, ações, postura corporal, a qual é produtora de práticas.

Bonnewtiz (2003) nos lembra de que Bourdieu refere-se ao indivíduo não como sujeito e, sim, como agente social, pois, para ele o agente é o ser que age e luta por seus interesses. Diferente do sujeito que é gerado como um ser imóvel, os agentes estarão expostos durante o processo de interiorização e exteriorização durante toda sua vida. Portanto, o *habitus* é construído ao longo do processo de socialização pelos agentes nos diferentes espaços sociais, entre eles: familiar, escolar, religioso, profissional, entre outros, pois:

[...] produto da história, o *habitus* produz as práticas individuais e coletivas [...] garante presença de experiências passadas que, depositadas em cada organismo sob a forma de esquemas de percepções, de pensamento de ação, tendem, a garantir a conformidade das práticas e sua constância do tempo (BOURDIEU, 2009, p. 90).



Montagner (2007) destaca que nessa incorporação do *habitus*, a família torna-se responsável por situar o agente em seu *habitus* de classe, pois, no processo de socialização ele vai se apropriando daquilo que pode ser aceitável, ou não, à condição social da qual ocupa. O *habitus* difunde, assim, as práticas que ocorrem no ambiente familiar.

Ao utilizar a perspectiva teórica de Pierre Bourdieu, Setton (2002) assinala que as práticas dos professores são oriundas de um processo histórico e de uma operação de conhecimento estruturada e organizada a partir do *habitus* e do capital cultural, refletindo as concepções construídas e as relações estabelecidas no espaço escolar e na ação pedagógica.

O capital cultural é outro conceito de Bourdieu, que contribuiu no presente estudo por constituir o conjunto de conhecimentos e práticas culturais que são obtidos pelas pessoas por meio do sistema educativo, ou pela família, bem como outros espaços de socialização. Podemos considerar, portanto, que os professores constroem, a partir de seus percursos de vida e formação, uma matriz de percepção e ação, que articulada à apropriação do capital cultural, exerce forte influência na forma de conceber e atuar na docência, configurando, assim, o *ethos* docente.

Bourdieu (1998b, p. 74) classifica o capital cultural sob três formas:

[...] no **estado incorporado**, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; no **estado objetivado**, sob a forma de bens culturais - quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas, etc.; e, enfim, no **estado institucionalizado**, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao certificado escolar, ela confere ao capital cultural - de que são, supostamente, a garantia - propriedades inteiramente originais (grifo nosso).

Para o autor, a posse do capital cultural é recurso tão útil quanto à posse do capital econômico na determinação e reprodução das relações

sociais. Sua posse constitui patrimônio a ser estimulado e transmitido pela família, sendo capaz de gerar impactos, tanto na definição de um trajeto escolar bem-sucedido, quanto proporcionar - a este agente - sua incorporação à aquisição do capital cultural e, dessa forma, impactar os modos de estar na profissão docente.

Nogueira e Nogueira (2004) destacam que a sociologia da educação bourdieusiana se notabiliza pela diminuição que promove quanto ao peso do fator econômico, comparativamente ao cultural, pois “[...] o capital cultural constitui (sobretudo na forma incorporada) o elemento da herança familiar que teria o maior impacto na definição do destino escolar” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004, p. 60). Os autores assinalam que os agentes detentores de maior capital cultural e econômico têm, seguramente, mais acesso ao capital cultural devido sua relação de dependência estabelecida entre ambos, legitimada em uma sociedade capitalista. Esse tipo de investimento, para angariação de capitais feito pelo agente e pelas famílias e seus filhos são escolhas necessárias e valorizadas socialmente para assegurar espaço no mercado de trabalho.

Alguns agentes usufruem de bens culturais, que são considerados superiores, tem a possibilidade de frequentarem teatros, cinemas, bibliotecas, orquestras sinfônicas, o que faz se distinguirem dos grupos socialmente inferiorizados. Para se referir a esse poder, que advém da produção da posse, da apreciação ou consumo dos bens culturais socialmente dominantes e valorizados, Bourdieu utiliza, por analogia ao capital econômico, o termo capital cultural (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004).

## **A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE EM INÍCIO DE CARREIRA – ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

O estudo aqui apresentado contou com a participação de cinco professores iniciantes da rede pública de ensino de Corumbá e Ladário, MS e que foram PIBIDianos em sua formação inicial no curso de Pedagogia. De modo a preservar a identidade, conforme a conduta ética de pesquisa com seres humanos, os professores estão identificados com os seguintes nomes fictícios: Marcelo, Rosa, Sandra, Vânia e Tatá.

Consideramos entre dois e três anos de exercício na docência o período de início de carreira e, para situar essa etapa da carreira docente recorreremos a Huberman (1995) que expõe especificidades que marcam cada fase da carreira docente. Para o autor, os professores vivenciam ao longo de sua trajetória o que chama de “ciclo de vida profissional docente”.

Huberman (1995), portanto, organizou as etapas do ciclo de vida dos professores considerando os anos de carreira e as características recorrentes observadas em cada um. Segundo ele, a fase de entrada ou ‘tateamento’ corresponde aos três primeiros anos da carreira docente, marcada por medos, dúvidas, angústias.

Os dados foram produzidos por meio de realização de entrevista com os professores, a partir de um roteiro semiestruturado. A técnica da entrevista foi escolhida por entendermos que por meio dela, conforme destacam Seltiz et. al (1967), podemos conhecer o que as pessoas sabem, creem, esperam, acreditam ou desejam, pretendem fazer ou fizeram, bem como sobre suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes, mas, com o olhar atento na relação pesquisadora e entrevistado, a fim de se reduzir a violência simbólica exercida sobre o entrevistado, conforme nos alerta Bourdieu (2003).

As entrevistas foram transcritas na íntegra, para num segundo momento identificarmos as regularidades e singularidades presentes no depoimento de cada um dos sujeitos. Para tanto, tomamos como base a perspectiva relacional de Bourdieu e Wacquant (2008), que alertam quanto a necessidade de se “[...] captar a particularidade dentro da generalidade, bem como o que é geral dentro das particularidades” (BOURDIEU; WACQUANT, 2008, p. 109). Sob a perspectiva bourdieusiana realizamos um exercício analítico ao detectar o que é uno e o que é invariante no depoimento dos participantes.

Com a realização da pesquisa buscamos compreender como foi se formando a identidade profissional docente desses cinco professores, a partir da análise dos dados acerca da escolha do curso e das informações referentes aos valores da docência que eles conseguiram aprender

durante o processo em que participaram do PIBID, configurando assim o seu *ethos* docente.

Com relação à identificação com a profissão, todos os professores informaram que o curso de Pedagogia estava era primeira opção, até chegaram a cogitar outros cursos, mas que no final decidiram pela Pedagogia. Tatá e Sandra relataram que entraram realmente no curso pensando na carreira docente e a proximidade com professores fez com que a profissão integrasse o seu cotidiano.

Podemos entender que essas expectativas relacionadas à escolha do curso estão ligadas ao capital cultural que cada um trouxe durante sua trajetória de vida. Tatá teve contato com a docência ajudando uma professora de Reforço, a mãe de Sandra é professora, a filha de Rosa é professora, o que acabou influenciando em sua escolha. Somente Marcelo e Vânia não fizeram ligações das suas preferências pela docência com alguma pessoa ou situação, mas, argumentaram que buscaram informações relacionadas ao curso. O pai de Vânia se mostrou contra a sua opção pela carreira docente, podemos entender essa falta de apoio devido ao pouco prestígio e desvalorização que a profissão carrega.

A esse respeito Bourdieu (2004) defende que fazemos escolhas aparentemente racionais, quando na verdade são ocasionadas pela nossa história individual ou coletiva, consequências das experiências vividas ao longo da trajetória pessoal e social. “[...] Os agentes de algum modo caem na sua própria prática, mais do que escolhem de acordo com um livre projeto, ou do que são empurrados para ela por uma coação mecânica” (BOURDIEU, 2004, p.130).

Referente às expectativas a respeito do curso podemos verificar, com a análise dos depoimentos, que os professores trouxeram declarações diferentes. Marcelo esperava muitas leituras e que acreditava que teria que estudar bastante:

“Ah, minhas perspectivas era que eu fosse ler muito, estudar muito, debater muito sobre a educação. E também tinha uma perspectiva que não ia ser fácil, principalmente a prática docente para mim.

Acho que tinha mais ou menos uma noção que ia ser bem difícil” (Marcelo. Entrevista).

Para Rosa predominava o senso comum a respeito da carreira docente, que para ser professor existe uma fórmula pronta:

“Eu achava que ia ter uma fórmula pronta, que eu ia chegar e os professores iam falar você ensina assim. Mas não foi, né. É algo que eu ainda estou aprendendo. Ensinar meus alunos, a passar o que a gente sabe e é difícil, não é fácil é um percurso longo. A gente vem pra cá com a ideia, vou aprender, vou me tornar uma profissional. Você sai com uma graduação, mas se você pensar assim, você estaciona né. Todos os dias você encontra crianças diferentes” (Rosa. Entrevista).

Sandra relatou que pretendia sair uma especialista em educação especial, esse desejo se deu por sua irmã ter síndrome de Down e queria ajudar de alguma forma na educação da mesma.

“Minha expectativa era isso, estudar e sair de lá uma especialista em Educação Especial” (Sandra. Entrevista).

Vânia e Tatá comentaram que com o curso pretendiam se preparar para profissão. Rosa mencionou que imaginava que teria uma “fórmula pronta”, de como ser professor:

“Era de me encontrar realmente no curso se eu queria mesmo ser professora, que era uma escolha de perceber, de tentar. Eu só fui querer mesmo ser professora no segundo ano, porque no primeiro eu senti o impacto do curso. Era difícil porque meu pai era contra, só minha mãe ajudava. Foi uma luta essa parte da minha vida” (Vânia. Entrevista).

“Parte era isso, me preparar para o mercado de trabalho, ser professora. Então isso sim, só que tiveram umas lacunas que ficaram” (Tatá. Entrevista).

Cada professor trouxe perspectivas diferentes do que ansiavam, mas, através da análise dos relatos podemos verificar que todos sabiam que durante o curso teriam que ler muito, buscar novos conhecimen-

tos, dedicar um maior tempo aos estudos, e até mesmo a aquisição de materiais o que possibilitou, enquanto alunos da pedagogia, a ampliação do capital cultural.

Durante o curso de Pedagogia, os professores encontraram algumas dificuldades, principalmente relacionadas às leituras, como durante a vida escolar o contato com livros era delimitado, a dificuldade com o novo ambiente surgiu logo nos primeiros semestres. O capital cultural acumulado durante sua trajetória familiar e de escolarização não foi suficiente para que os mesmos sofressem o estranhamento no ambiente acadêmico.

Com a análise dos dados inferimos que o processo da constituição do *ethos* docente não ocorre da mesma forma em todos os professores, independente da sua formação inicial, no caso os professores participantes desse estudo têm em comum a escolha pelo mesmo curso de pedagogia e a participação no PIBID. Entretanto, ressaltamos, a partir das informações de suas trajetórias familiares e de escolarização, que os diferentes processos não seguem um movimento linear, são constantemente modificados e reformulados ao longo da vida. Entendemos que o *ethos* docente pode ser mutável e influenciado pelas representações e acontecimentos que surgem ao longo dos percursos, o que pode influenciar positiva ou negativamente, nesse caso, a profissão docente.

O movimento do *habitus* foi propiciado pelo acúmulo de capital cultural, por meio das atividades que foram realizadas durante o programa, roda de estudos, leituras, produção de projeto e artigos, reuniões a respeito das vivências no PIBID e a troca com professores mais experientes.

A formação da identidade profissional docente pode ocorrer, portanto, por meio das relações pessoais e profissionais, pois quando analisamos alguns relatos observamos que durante a trajetória dos professores marcas foram sendo deixadas desde o início da escolarização, no curso superior e no PIBID o que possibilita esse processo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos compreender como foi se formando a identidade profissional docente dos professores Marcelo, Rosa, Sandra, Vânia e Tatá, a partir da participação no PIBID no momento da sua graduação no curso de Pedagogia. Por meio da análise do depoimento dos professores verificamos que a escolha da profissão estava ligada com a aquisição do *habitus* e do capital cultural acumulado. Essa escolha já fazia parte da vida dos entrevistados, tanto que Sandra e Tatá citam essa aproximação. Também observamos que os sujeitos acabam escolhendo o curso por ser mais próximo da sua realidade.

Consideramos que a constituição dos sujeitos, enquanto professores, ocorre em diferentes espaços de convivência que os mesmos passaram. Também, que se originam e convivem no decorrer da atividade profissional. Observamos que a constituição do *ethos* docente não está determinada somente pela formação acadêmica. Quando os professores citam, relembram ou se inspiram, nos docentes que estiveram em seu percurso, compreendemos o movimento do *habitus* presente na práxis pedagógica dos professores iniciantes.

O PIBID foi uma referência na formação dos entrevistados, a experiência no programa favoreceu a iniciação à docência, permitindo que os mesmos reformulassem e resinificassem suas concepções enquanto docente. Os sujeitos apontam as vantagens em terem participado do programa.

Não deixamos de reconhecer o papel do PIBID e o quanto o programa proporcionou para seus participantes contato de qualidade com professores mais experientes, o espaço escolar e favoreceu a relação teoria e prática, pois o programa foi diferencial na formação desses sujeitos. Entretanto, percebemos que o programa não atinge a maioria dos alunos de licenciatura, não tem a oportunidade de refletirem sobre as mesmas vivências escolares para aqueles que estão de fora.

Contudo, para que sejam alcançadas melhorias na formação de professores acreditamos que devem ser pensados investimentos a médio e longo prazo, não somente ações pontuais, que atinjam uma

pequena parcela dos alunos em sua formação inicial. Refletir que os cursos de licenciatura e seus alunos em sua grande maioria são oriundos das camadas populares trabalhadoras e vem de uma trajetória escolar marcada pela desigualdade. Conseqüentemente, muitos alunos não terão as mesmas vivências no espaço escolar, nem a possibilidade da ampliação do capital cultural, tampouco a constituição do *ethos* docente capaz de romper a ideia da docência como dom.

## REFERÊNCIAS

BONNEWITZ, P. **Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu**. Rio de Janeiro: vozes, 2003.

BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (org.). **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983, p. 46-81.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A. N; CATANI, A. (org.). **Pierre Bourdieu: Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998a, p. 39-64.

BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (org.). **Pierre Bourdieu: Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998b, p. 71-79.

BOURDIEU, P. **Meditações pascalinas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BOURDIEU, P. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BOURDIEU, P. Compreender. In: BOURDIEU, P. **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 693-713.

BOURDIEU, P. **O senso prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BOURDIEU, P.; WACQUANT, Loïc. **Una invitación a la sociologia reflexiva**. Buenos Aires: Siglo XXI editores, 2008.

CUNHA, M. A. A. **O conceito “capital cultural” em Pierre Bourdieu e a herança etnográfica**. *Perspectiva*. Florianópolis, v. 25, n. 2, 503-524, jul./dez. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1820/1584>. Acesso em: 20 jun. 2020.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Porto: Editora Porto, 1995, p. 31-61.

LIMA, F. R. Formação, identidade e carreira docente: endereçando itinerários teóricos sobre o “ser professor” na contemporaneidade. **Debates em Educação**,



v. 9, n. 18, mai./ago., 2017. Disponível em: <http://www.seer.ufal.br/index.php/debatededucacao/article/view/2608/2587>. Acesso em: 25 ago. 2020.

MONTAGNER, M. A. Trajetórias e biografias: notas para uma análise bourdieusiana. **Sociologias**. Porto Alegre, v. 9, n. 17, jan./jun., p. 240-264, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n17/a10n17.pdf>. Acesso em: 23 abr 2020.

NOGUEIRA, M.; NOGUEIRA, C. **Bourdieu e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NÓVOA, A. (org). **Vidas de professores**. Porto: Editora Porto, 1995.

PIMENTA, S. G. **Formação de Professores: saberes da docência e identidade do professor**. Nuances. Presidente Prudente, v. 3, p. 5-14, 1997. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1287224/mod\\_resource/content/1/Pimenta\\_Form%20de%20profs%20e%20saberes%20da%20docencia.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1287224/mod_resource/content/1/Pimenta_Form%20de%20profs%20e%20saberes%20da%20docencia.pdf). Acesso: 23 abr 2019.

SELLTIZ; et.al **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. São Paulo: Herder/Ed. Da USP, 1967.

SETTON, M . G. J. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 20, maio/ago, p. 60-70, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n20/n20a05>. Acesso em: 20 jun. 2020.

Nota: esse trabalho contou com o apoio da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

# SER PROFESSORA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: NARRATIVAS DA DOCÊNCIA, VOZES, SABERES E EXPERIÊNCIAS EM UMA EMEI

Queila Cristina de Oliveira<sup>6</sup>

Vinícius da Silva Lírio<sup>7</sup>

## INTRODUÇÃO

Quem pode apresentar a docência por sua identidade em formação na Educação Infantil? O que professoras observam, perguntam, traduzem e refazem a partir dos seus saberes produzidos? Qual a relevância sobre narrar experiências em torno das práticas pedagógicas desenvolvidas com as crianças?

Essa escrita é desdobramento – ao mesmo tempo em que o compõe – de um estudo que suscitou essas questões, por meio da interlocução com os sujeitos de uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), instituição pública em Belo Horizonte, *locus* de uma pesquisa que investigou como são desenvolvidas as práticas pedagógicas, considerando a participação infantil. Esta foi desenvolvida no contexto do Mestrado Profissional em Educação e Docência, entre os anos de 2017 e 2019.<sup>8</sup>

Esse estudo partiu da presença e experiência de um dos autores, Queila Oliveira, como docente dessa EMEI e, também, como pesquisadora, em reflexão constante, em diálogo com as crianças e com seus pares de trabalho, as professoras<sup>9</sup>. Destarte, essa pesquisa dialoga com a sua trajetória profissional, por meio de um percurso de mais de 10 anos

<sup>6</sup> Professora na Educação Infantil e Ensino Fundamental na Prefeitura de Belo Horizonte/MG. Mestra em Educação e Docência (Promestre/FaE/UFMG), Pedagoga (UEMG) especialista em Psicopedagogia, Metodologia de Artes e Ensino Lúdico.

<sup>7</sup> Doutor e Mestre em Artes Cênicas, com pós-doutorado na UNICAMP, junto ao LUME Teatro. Professor da Universidade Federal de Minas Gerais, nos cursos de Licenciatura em Teatro, Pedagogia e no Promestre.

<sup>8</sup> Cf. OLIVEIRA, 2019

<sup>9</sup> As escolhas metodológicas dessa pesquisa aproximaram-se de elementos da fenomenologia, etnografia e autoetnografia, cuja finalidade foi agregar discussões educacionais aos significados desses sujeitos, cujas docentes compõem um grupo cem por cento femininos.

no campo da Educação Infantil e no Ensino Fundamental, permeado por interações com crianças de diversas idades.

Compreendemos, aqui, que esse contato – assim como os das demais docentes convidadas a compor o universo desse estudo – tem sido determinante a partir das experiências vivenciadas, por refletir em suas escolhas pessoais, profissionais e na constituição de sua identidade docente.

Nesse ponto, identificamo-nos com os dizeres de Jorge Larrosa Bondia (2002, p. 26), a partir da obra de Walter Benjamin, nos quais ele afirma que “experiência é aquilo que ‘nos passa’, ou nos toca, ou que nos acontece e, ao nos passar, nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação”. Assim, os diálogos e abordagens trazidas pelos sujeitos que compõem esse estudo são disparados pelas experiências que os afetaram e ainda afetam, passam-lhes e lhes atravessam.

O recorte aqui compartilhado, atravessados pelas memórias das professoras, vai ao encontro da compreensão de Tardif e Raymond (2000, p. 219), que entendem que “as experiências escolares anteriores e as relações determinantes com professores contribuem também para modelar a identidade pessoal dos professores e seu conhecimento prático”.

Essas experiências formativas, segundo eles, não são atribuídas somente ao período escolar que compreende a Educação formal. Segundo Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 216), a docência é composta de vários saberes provenientes de diferentes fontes: “esses saberes são os saberes das disciplinas, os saberes curriculares, os saberes profissionais (compreendendo as ciências da educação e a pedagogia) e os da experiência”. Pelas palavras desses autores, esse se constitui um “saber plural”.

Reconhecendo isso, foi desenvolvido nesse estudo um exercício de reconhecimento, identificação e interlocução por meio de um encontro afetivo com as diversas infâncias existentes na Educação Infantil. Partindo daquelas vividas pelas professoras, diferente da diversidade encontrada na geração existente na EMEI. Diante dessas questões,

buscamos interpretar as vozes desses sujeitos, sem afastar a oportunidade dada pelas experiências, permeadas por uma contínua formação, a cada nova interação.

Diante dessa compreensão, foi feita uma aposta por uma formação continuada junto às professoras da EMEI, por meio do que foi chamado de “Ateliê Narrativo”. Trata-se de uma sugestão de formação para as professoras que pretende, dentre outras possibilidades, trazer à baila suas narrativas, por vislumbrar que podem trazer reverberações nesse contexto, no tocante às práticas da docência, e quanto à própria constituição e afirmação das identidades enquanto professoras.

### **NA RODA COM PARES: DAS INFÂNCIAS EXPERIENCIADAS AO PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DOCENTE**

Além de Queila Oliveira, duas docentes foram convidadas, como interlocutoras, para compor a pesquisa da qual se desdobrou esse estudo: Elenice e Maura<sup>10</sup>.

Conforme constatou Oliveira (2019), a primeira delas, a cada observação sobre suas práticas, demonstrava sempre o interesse de narrar sobre as situações. Iniciava a conversa, geralmente, com a expressão: “*ocê viu aquilo?*” ou “*ela/ele falou assim...*” e “*reparou como (nome de alguma criança) foi inteligente?*”<sup>11</sup>.

Dessa maneira, logo após suas aulas, ao tomar iniciativas de narrar sobre os acontecimentos, acrescentava elementos em torno da observação participante. Já Maura se detinha a responder somente o que fosse perguntado. Apesar de ser solícita para responder às suas indagações, ela não arriscava tecer narrativas sobre as aulas, de modo que transmitia respostas curtas e alguns monossílabos apenas.

---

<sup>10</sup> Os nomes citados, exceto o da pesquisadora, são fictícios para preservar o sigilo, conforme foi acordado com os sujeitos que foram convidados.

<sup>11</sup> As falas em itálico são das professoras sujeitos da pesquisa.

Elenice, 45 anos, divorciada, mãe de dois filhos, um de 21 e outro de 23 anos. Sua formação é magistério, com graduação em Normal Superior. Sua experiência em educação abrange quase 15 anos na docência, por um tempo dividido como docente em creches conveniadas à Prefeitura de Belo Horizonte, ao município de Sabará e por outras experiências em Escolas Estaduais. Nessa EMEI, trabalha de manhã e completa a jornada no período da tarde, no município de Sabará.

Em entrevista concedida à pesquisadora, ela declarou algumas lembranças de sua infância. Disse, que quando era criança não frequentou a Educação Infantil, entrou na escola com sete anos. Recordou que, nesse tempo, era grande e gorda, então, a professora a deixava sempre como a última da fila, que era por ordem de tamanho. Era seu desejo dar a mão para ela, mas esse se tornou um sonho impossível. Ela disse que sorri disso, mas, naquele tempo, era uma frustração. Ainda se lembrou do tom respeitoso ao falar o nome da docente: “*dona*” Josebete. Ela não se recorda de nenhuma de suas brincadeiras, pois sempre que ela e os/as colegas começavam a brincar em sala de aula, eram advertidos e logo sua professora lhes dizia que escola era “*lugar de estudar*”.

Elenice ainda mencionou que, nesse tempo, era demarcada a disposição das carteiras: ela sempre na última cadeira e, devido ao seu tamanho, estava sempre vendo várias nucas dos colegas e “*a professora imensa lá na frente, com domínio de tudo*”. Ninguém conversava. Todos os alunos ficavam ali contidos. Ela se pergunta até hoje: “*o que era isso... por medo ou respeito?*”. Ela não soube dizer, ao certo.

Ainda se recordou da hora da massinha e das curtas oportunidades para os jogos e brinquedos, permitidos somente depois de cumprir todas as atividades que a professora considerava como “*mais importante*”. Elenice completa que, nesse tempo, só podia colorir o desenho se a professora mandasse e desenho livre, daqueles que a criança desenha o que ela quer, “*nem pensar*”, pois isso não existia.

Elenice ao repensar sobre sua infância na escola, pelas experiências que teve, trouxe para si reflexões que, certamente, contribuíram

para a constituição de sua identidade docente. Quanto a não repetir a mesma ação de seus professores:

*por isso, que eu gosto tanto de apreciar desenho livre das crianças. Acho que é por isso que eu gosto tanto. Eu gosto de ver as crianças brin-can-do e conversando também! Agitadas mesmo e do jeito delas! Eu dou mesmo oportunidade para elas desenharem o que quiserem e escolher suas brincadeiras.<sup>12</sup>*

A outra professora a se juntar a essa proposta foi Maura: 52 anos, solteira, não tem filhos, graduada em Pedagogia, experiência de mais de 16 anos na docência, tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental. Em 2008, iniciou os trabalhos na Educação Infantil, pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte-MG. Maura demonstra comprometimento com as normas dessa escola. Ela costuma dizer: “*no cumpra-se... eu cumpro à risca*”. Assim, apresenta-se atenta às diretrizes da gestão e por cumprir os prazos sobre o preenchimento das documentações burocráticas, de modo que, costuma finalizar tais demandas antes de terminar os prazos para entrega.

Maura relatou que seus primeiros educadores foram seus irmãos e, desde aquele tempo, tanto em sua família quanto na escola, ela foi se formando. Recordou de seu tempo de escola, quando era criança, no início do Ensino Fundamental. Ela entrou na escola com 7 anos. Algumas memórias de sua infância na escola, por suas próprias palavras:

A professora era considerada como a segunda mãe. Todos a respeitavam e ela era muito educada e carinhosa com todas as crianças! Não existia rodinha, nem contato muito próximo, somente assunto da escola. Não existia brincadeiras, tudo era muito sério, a criança era considerada como um mini-adulto, não era protagonista da história. Era tudo direcionado. O adulto era quem ditava as regras. “educação bancária”, como disse Paulo Freire. O professor era transmissor do conhecimento, a criança era ser passiva. Hoje a criança é o centro, sujeito de seu tempo, com vez e voz. Hoje existe

---

<sup>12</sup> Recorte de fala de entrevista concedida a Queila Oliveira, em 21 de dezembro de 2017.

infâncias e não infância. A criança é protagonista de sua história. O professor é o mediador do conhecimento. Tanto a criança e professor aprendem e ensinam, numa dualidade, de maneira horizontal.<sup>13</sup>

Maura expressou que, naquela época, aprendeu a seguir ordens e ter responsabilidade. Além disso, compara que, naquele tempo, era diferente das novas perspectivas sobre a/s infância/s e crianças. Ela demonstra interesse por refletir mais sobre essa questão, pensando nas discussões realizadas, por meio das perspectivas trazidas pela interlocução proporcionada por essa pesquisa.

Discussões essas que coadunam com alguns estudos advindos da emergência da Sociologia da Infância, pela compreensão das crianças como atores sociais, que marcam sua existência por elas mesmas, tendo um lugar na sociedade, fazendo parte da estrutura social, como participantes, de maneira ativa, a tecer culturas por meio das interações (CORSARO, 2011). Concepções essas que começam a se disseminar, por dizeres como os dessa professora na EMEI, os quais se opõem a uma ideia “adultocêntrica” (ALANEN, 2001, p. 70), que considerava as crianças como objetos passivos em sua socialização.

Com efeito, essas questões dialogam com as interpretações trazidas, no decorrer da construção desse estudo, em virtude da importância de se discutir quem são os sujeitos “crianças”. Essa abordagem sobre o (re)encontro com as infâncias das/pelas professoras, se tornou relevante por possibilitar relações entre às diferentes infâncias, por meio das interações tecidas com elas, diariamente, na EMEI e, mesmo, fora dela.

Por conseguinte, foi proposto como parte do estudo, o que denominamos de “Ateliê Narrativo”, uma espécie de formação continuada com essas professoras, com um viés de investir em um diálogo com as mesmas, considerando suas reflexões e atravessamentos a partir das experiências advindas da “formação e socialização pré-profissionais” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 215), isto é, a influência que a formação

---

<sup>13</sup> Recorte de fala em entrevista a Queila Oliveira, no dia 6 de fevereiro de 2018.

adquirida no percurso escolar pode exercer sobre algumas práticas, bem como, por todo o vivenciado no decorrer de suas trajetórias.

Haja vista que esses diálogos se estenderam sobre as experiências de escutas às crianças dessa EMEI, por vislumbrar potencialidades de reverberar uma reflexão ética, capaz de promover o direito dos/as educandos/as de contribuírem com suas vozes, na construção dos projetos pedagógicos e, ainda, em seus próprios processos profissionais e constituição da identidade docente. Compreendemos, portanto, todo esse processo como formativo.

Esse é o motivo pelo qual, ao apresentar tais professoras interlocutoras, trouxemos seus depoimentos sobre o que elas consideram como marco inicial de suas experiências formativas. Elenice exercita uma interação distinta com as crianças, por meio de uma postura diferente da forma como foi educada em sua infância. Já Maura depõe que aprendeu a seguir ordens, desde a tenra idade, o que, provavelmente, reafirma seu cumprimento às normas e o preenchimento das referidas documentações, antes do término dos prazos. Para além, ela também reflete sobre as infâncias com as quais compartilha suas práticas pedagógicas.

Nesse sentido, “pode-se dizer que o trabalho modifica a identidade do trabalhador, pois trabalhar não é somente fazer alguma coisa, mas fazer alguma coisa de si mesmo, consigo mesmo.” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 215). Saberes docentes, portanto, em processo de formação junto às crianças, também definem as escolhas, decisões e novas reflexões sobre as práticas educativas.

Diante dessas experiências e saberes em processo, a cada interação, as concepções que as professoras constroem dos/as educandos/as, com os/as quais convivem, estão expostas a novas reflexões, análises e interpretações. A maneira como concebem infância e criança está, intrinsecamente, relacionada à forma como mobilizam suas experiências, seus ideais e práticas da docência nessa EMEI.

Dessa maneira, é importante compartilhar, também, o discurso das professoras sobre “o que é ser criança”. Salienta-se a importância



disso por ser um convite capaz de aproximar novos enunciados. No decorrer da pesquisa, essa mesma questão foi feita às crianças. Voltamos a ela, aqui, para compreender como as docentes concebem o ser infante, relacionando ao modo como conduzem suas práticas e, ainda, como se constituem como professoras dessa Educação Infantil.

## O QUE O CONCEITO SOBRE A CRIANÇA DIZ SOBRE A DOCÊNCIA?

Conforme o parecer contendo a revisão das DCNEI<sup>14</sup>, de 2009, a Educação Infantil, além de responder a uma demanda legítima da população, enquadra-se no âmbito de “políticas para a Infância”. Nesse âmbito, implica que as creches e pré-escolas assumam o cumprimento de uma função sociopolítica e pedagógica, no caso, dentre outros objetivos, de convivência, de construção de identidades coletivas, de ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas. Além disso, requer oferecer as melhores condições e recursos construídos historicamente e culturalmente para que as crianças usufruam de seus direitos civis, humanos e sociais e possam se manifestar e ver-se acolhidas, na condição de sujeito de direitos e de desejos.

Dessa maneira, conforme a legislação vigente, o paradigma do desenvolvimento integral da criança, a ser necessariamente compartilhado com a família, dimensiona nas formas como as crianças, nesse momento de suas vidas, passando por uma instituição de Educação Infantil, vivenciam o mundo, constroem conhecimentos, expressam-se, interagem e manifestam desejos e curiosidades.

Vislumbramos a docência inserida nesse universo, pelo caráter específico que se constitui nesse seguimento, mediante o constructo social que representa essa instituição e, ainda mais, pelo constante desenvolvimento, em formação continuada, acerca das visões em torno das infâncias e das crianças. Sendo essa última questão um ponto rele-

---

<sup>14</sup> BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer n. 20/2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

vante que, diretamente, incide sobre os diálogos e decisões em torno das práticas pedagógicas.

Destarte, partindo das entrevistas com as professoras interlocutoras dessa pesquisa, compartilhamos seus pronunciamentos acerca de como concebem o conceito criança, tomando por base em suas observações e experiências, enquanto docentes inseridas no cotidiano de uma Educação Infantil. Por suas concepções afirmam como interpretam as crianças dessa EMEI, relacionando com suas práticas pedagógicas. Apresento abaixo o trecho da entrevista com Maura:

ser criança é tudo de bom. É ter amor, né! É lembrar que um dia a gente foi essa sementinha e que é renovada a cada dia. Então, ser criança é a melhor coisa que Deus já colocou, né! É o ser humano e prá a gente vir ao mundo. A gente já foi criança, então, é tudo de bom. O gesto peculiar das crianças é o brincar, é o experimentar, é o tocar, a cu-ri-o-si-da-de. É o chorar, a espontaneidade que existe em cada uma criança. Curiosos, ansiosos, né! Diante da proposta que trazemos, vejo os olhinhos atentos a tudo aquilo que está sendo proposto para elas e a insatisfação, quando não conseguem e quando a proposta exige deles atenção e concentração. Aí que a gente vai direcionando, aí, às vezes, eles desanimam<sup>15</sup>

Maura, além de demonstrar sua aproximação afetiva em seu entendimento sobre a própria vivência de ter sido criança, apresenta características que observa em contato com as crianças por sua experiência docente ao perceber nelas o gosto do brincar e pela forma como faz a leitura de suas vozes. Segundo ela, seus educandos ora se expressam de maneira espontânea, por suas curiosidades e expressão de sentimentos, ora por sua insatisfação e desânimo, quando não conseguem atender as demandas propostas pelas práticas dirigidas a elas, em sua docência.

---

<sup>15</sup> Entrevista concedida a Queila Oliveira, em 18 de dezembro de 2017.

Já Elenice pronuncia suas observações, demonstrando entusiasmo, tecendo relações com algumas práticas que acontece em sua sala de aula:

Ser criança prá mim é uma fase muito gostosa. É uma fase da descoberta! Tudo é novidade! Acho que é a melhor fase que a gente tem, é a fase da criança. Eu vejo assim, como descoberta, peculiar em uma criança é a curiosidade. Eu acho que eles são muito curiosos. Sim-pli-cidade! Tudo neles é muito intenso. Sabe a vontade de aprender? de saber? Quando eles gostam, eles gostam mesmo. Acho que tudo neles é muito sincero. Tudo ver-da-dei-ro. Então, a gente tem que aproveitar essa vinda deles, sem aquele roteiro. Antes na roda, só podia falar quem tivesse o microfone e eles ficavam: “é eu... é eu...” tudo na roda. Falava quem tivesse no microfone, era um tipo de organização, só que no final todo mundo queria pegar o microfone e a roda que durava quinze minutos passou para meia hora, mas aquela coisa gostosa! Aí quem quer cantar, canta no microfone. Quem quer falar uma poesia, fala no microfone. E aí ficou aquela coisa! Hoje não existe mais microfone, mas eles tem essa coisa da escuta do colega. Quem tá com a vez, como se ainda tivesse com o microfone. Então, se o colega tá contando uma coisa dele, todo mundo escuta, então eu acho isso bacana! A Aldinha gostava de pegar o microfone e não falava uma só palavra, mas ela gostava de pegar o microfone! Aí todo mundo dizia: Agora é a Dinha. Todo mundo em silêncio, enquanto a Dinha tava com o microfone.<sup>16</sup>

O pronunciamento de Elenice, primeiramente, apresenta a criança de maneira mais generalizada como fase da descoberta e curiosidade. Além de considerar a especificidade da criança da maneira como acredita. Ela narra uma das atividades em que há uma interlocução entre a prática docente e as vozes das crianças, sem roteiros muito demarcados.

---

<sup>16</sup> Entrevista com a professora Elenice, em 21 de dezembro de 2017.

Reitera Oliveira (2019), que a forma como o adulto conceitua o que é ser criança está permeado de interpretações. Por esses dois exemplos acima, as falas das professoras supracitadas, quando trazem suas concepções sobre as infâncias, vêm atreladas da sua maneira de pensar as próprias práticas educativas. Por certo, abertamente, ambas pronunciam suas observações, tecendo relações com algumas situações que acontecem em suas salas de aula. Dessa maneira, as concepções que as docentes têm sobre a criança não dissociam das formas como propõe a ela sua pedagogia.

Tal como expressa Ambrosetti (1999, p. 86), “aquilo que o professor faz na sala de aula vincula-se às concepções de aluno, de professor e de escola”. Diante da importância sobre o entendimento sobre a criança, compreendemos que ser professora na Educação Infantil envolve um processo formativo, tanto em suas concepções acerca das infâncias, quanto das práticas pedagógicas que com elas são realizadas. Desse modo, torna-se necessária a presença de uma docência capaz de atender as especificidades desse seguimento, uma vez que se pensou em criar escolas para educar as crianças, reconhecendo seus direitos à educação e ao cuidado.

Portanto, espera-se uma interlocução entre esses sujeitos que se relacionam, por meio de suas ações e práticas. Tomara, a cada experiência, como docentes, possamos compreender melhor as crianças, seja pelo modo como participam conosco das práticas escolares, seja por sua maneira criativa e potente, no constante processo de suas aprendizagens, mediatizadas com o mundo.

Observamos que tais propósitos atrelam as concepções que incorporaram os discursos, as narrativas e os ideais capazes de configurar culturas na coletividade. Isso se torna evidente, ainda, pelo pronunciamento institucional sobre as crianças, a partir de conceitos forjados nessa EMEI, no período da construção do seu Projeto Político Pedagógico (PPP), que assim expressa:

A criança não é um corpo a ser mantido limpo sob uma cabeça a ser mantida ocupada, como muito já se pensou. Ela é uma totalidade que integra aspec-

tos físicos, afetivos e cognitivos, que tomam sentido através da linguagem e da cultura. Suas relações com outras pessoas, sejam adultos ou crianças, são oportunidades para que ela se constitua como sujeito único, com uma forma toda particular de reagir às situações. Uma educação que cuida, dá atenção constante a todos estes aspectos.<sup>17</sup>

Esse trecho é uma parte importante do texto do PPP dessa EMEI, pois espelha parte dos discursos realizados por essa equipe de docentes, acerca de sua concepção sobre a criança, dentro desse contexto. Essas falas foram endossadas pela gestão, no final do ano de 2015, o que culminou nessa produção coletiva.

Conceitos que não versam separados da legislação em vigor e, dessa forma, expressam, a partir de uma consonância com o artigo 29, da lei 9.394/96: “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”<sup>18</sup>.

Esse tratamento integral das várias dimensões do desenvolvimento infantil exige a indissociabilidade do educar e do cuidar no atendimento às crianças. Desta premissa é que o Projeto Político Pedagógico da EMEI intentou uma aproximação, incluindo a interpretação sobre a criança ser um sujeito singular que necessita de um cuidado específico.

Acreditamos que a construção desses conceitos não está finalizada aqui. Nesse sentido, é necessário retomar a ideia do inacabamento da formação das professoras, inclusive contínua, a cada novo contato com as infâncias. Assim, percebemos, durante a pesquisa, a necessidade das professoras de ampliar seus discursos sobre as crianças dessa EMEI, a partir de suas experiências e interações com elas. Sujeitos com os quais constroem culturas e vínculos afetivos, diariamente. Afinal, o que as docentes podem narrar sobre suas experiências com crianças?

---

<sup>17</sup> O trecho supracitado se encontra na página 28, do Projeto Político Pedagógico (PPP) da EMEI, conforme texto vigente, publicado no ano de 2016.

<sup>18</sup> Redação alterada pela Lei nº 12.796, de 2013.

Segundo Fleury (1994), a professora está inserida em um grupo composto de trocas cotidianas, onde o “corpus” organizado de conhecimentos é proveniente de um dado momento histórico-social, em constante produção no modo de pensar e agir de qualquer indivíduo. Dessa maneira, a docência não se isenta no processo de organização de conceitos sobre a criança, o que pode impactar em suas práticas pedagógicas.

Assim,

como nós, os professores, não estamos isentos deste processo, as representações que temos da criança vão também nos levar a fazer e a agir de uma forma tanto mais alienada, acrítica e mecânica quanto mais for estereotipado este ‘corpus’ de ideias preestabelecidas formadas em nós sobre o ser criança. Em outras palavras, considerando que as representações que temos de nossas crianças são fenômenos mediadores do nosso pensar, falar e agir, incluindo o nosso fazer pedagógico, impõe-se conhecer estas representações para que se possa encontrar elementos que contribuam verdadeiramente para um melhor aperfeiçoamento docente. (FLEURY, 1994, p. 133)

Portanto, as concepções docentes sobre as crianças podem definir as decisões sobre sua proposta pedagógica. Nesse âmbito, além do que é produzido na escola, torna-se necessário perscrutar como a criança interfere e se é reconhecida como sujeito por sua atuação e competência. Mediante tais concepções é que aproximamos do enfoque da participação dela no desenvolvimento das práticas e de como isso atravessa a constituição identitária das docentes.

## **CONSIDERAÇÕES “SEM UM FINAL”: PARA MAIS UM ELO DIALÓGICO**

“A reflexão que passa dentro de um humano pode ser capaz de afetar outros seres, e assim, podemos compartilhar nossas pedagogias.” (OLIVEIRA, 2019, p. 113). Para tanto, a aposta no diálogo entre pares cujos resultados dessas análises apontaram para a necessidade

de investimentos nas ações de formação continuada das professoras, nos espaços-tempos desse cotidiano escolar. Daí, a criação do Produto Pedagógico denominado “Ateliê Narrativo”, por meio de narrativas das experiências, talhadas por uma formação elaborada em conjunto.

Sem desconsiderar que a experiência do trabalho docente exige um domínio cognitivo e instrumental da função, é importante pontuar que, para além, exige uma socialização na profissão, em meio a uma vivência profissional através da qual se constrói e se experimenta, gradativamente, uma “identidade profissional, onde entram em jogo elementos emocionais, relacionais e simbólicos que permitem que um indivíduo se considere e viva como um professor e assuma, assim, subjetivamente e objetivamente, o fato de fazer carreira no magistério” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 239).

O estudo do qual se desdobrou essa escrita, portanto, foi atravessado por essas concepções que balizam a construção de uma pedagogia pautada nas relações dialógicas e na participação democrática entre professoras e crianças. Consideramos a sua “vez e voz”, cotejando a visibilidade das infâncias e a escuta de suas vozes. Enfim, de acordo com os resultados, vislumbramos a importância sobre narrar experiências docentes em torno das práticas pedagógicas, pois essa interlocução entre pares proporcionam reflexões ao ponto de reverberar em alternativas que efetivam a escuta às crianças.

Dessarte, esses diálogos circundam concepções da docência, em formação, que se relacionam a seu modo pedagógico e, logo, à sua própria identidade docente. Dessa maneira, aproximamos as vozes das infâncias de uma pedagogia a ser realizada com elas. Certamente, frente à artesanania de educar, torna-se relevante evidenciar seus saberes elaborados, suas experiências e suas narrativas.

## REFERÊNCIAS

ALANEN, Leena. **Estudos da infância**: paralelos, ligações e perspectivas. In: CASTRO, Lucia Rabello de (Org.). *Crianças e jovens na construção da cultura*. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2001, p. 69-92.

AMBROSETTI, Neusa Banhara. **O projeto Pedagógico e as práticas diferenciadas:** o sentido da troca e da colaboração. In: ANDRÉ, Marli (Org.). *Pedagogia das diferenças na sala de aula*. Campinas, SP: Papyrus, 1999, p. 81-105.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. 2.<sup>a</sup> ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FLEURY, Maria das Graças. **Há uma criança dentro da professora?** In: OLIVEIRA, Zilma M. Ramos (Org.). *Educação Infantil: Muitos olhares*. São Paulo: Cortez, 1994.

OLIVEIRA, Queila Cristina de. **Goles de Infância:** Práticas da Docência e das Crianças em uma Escola Municipal de Educação Infantil. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação:** Porto Alegre, n. 4, p. 215-233, 1991.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 73, p. 209-244, dez, 2000.



# O CONSTANTE DILEMA NOS PERCURSOS ACADÊMICOS DO PROFESSOR-PESQUISADOR DE MATEMÁTICA EM EAD

Samara Elisana Nicareta<sup>19</sup>

Thiago Phelippe Abbeg<sup>20</sup>

Valter André Jonathan Osvaldo Abbeg<sup>21</sup>

## INTRODUÇÃO

Este capítulo trata de um assunto complexo e permeável de inúmeras representações e particularidades, pois, integra duas semânticas divergentes a formação do professor e a formação técnica do pesquisador. Referenciando-se na formação deste binômio professor-pesquisador, na graduação a distância, especificamente no curso de licenciatura em matemática. Observou-se, após levantamento e análise de trabalhos de conclusão de curso, que muitos cursos o trabalho de conclusão de curso tem como característica formar o professor por seu aspecto crítico.

Ancorada na revisão bibliográfica e na experiência de orientação, esse trabalho procura evidenciar a importância do professor-pesquisador e dos trabalhos de conclusão de curso na educação a distância. Na primeira parte, é feita uma reflexão sobre a elaboração dos Trabalhos de Conclusão de Curso, na graduação, na modalidade de Educação a distância.

Dessa forma, busca-se a compreensão dos desafios de capacitar o aluno, de graduação, com a perspectiva de que este possa desenvolver trabalhos de cunho científico. Na segunda parte, referenda-se sobre a importância da pesquisa científica e de toda sua amplitude na formação do professor. Mantendo como foco a proposta de manutenção dos

---

<sup>19</sup> Doutora em Educação (UFSC); Professora da Rede Municipal de Curitiba; Pedagoga da Rede Estadual do Paraná; Membro do GEPHIESC-UFSC.

<sup>20</sup> Mestre em Matemática (UTFPR); Professor do Colégio Passionista Nossa Senhora do Rosário – Colombo/PR.

<sup>21</sup> Mestre em Educação (UNIFESP); Professor da Rede Municipal de Araucária; Pedagogo da Rede Estadual do Paraná; Membro do GEPICH-UNIFESP.

trabalhos de conclusão de curso na graduação como a iniciação dos professores na pesquisa.

Na última parte do trabalho será relatado as percepções acerca da orientação de cinco trabalhos. Sendo esses trabalhos de conclusão de curso na modalidade de Educação a Distância do curso de Licenciatura em Matemática.

## **A FORMAÇÃO DO PROFESSOR COMO PESQUISADOR**

Nesta parte, prioriza-se a importância da pesquisa científica e de toda sua amplitude na formação do professor. Mantendo como foco a proposta de manutenção dos trabalhos de conclusão de curso na graduação como a iniciação dos professores na pesquisa. Assim, temos que nos últimos anos, a reflexão e discussão sobre o papel do professor como pesquisador tem alcançado maior importância, esse fato deve ser considerado que a pesquisa é vista como uma possibilidade interessante da formação dos docentes, tornando-os capazes de reflexão crítica sobre sua prática pedagógica. Ao defender a proposta que o professor também é um pesquisador, impacta na formação e na sua prática em sala de aula. Dessa forma, cria-se a expectativa que o professor seja preparado para a pesquisa, onde foi construindo a habilidade de produzir conhecimentos sobre seu próprio trabalho. (CARTAXO et al, 2012, p. 181).

Lüdke (2001) propõe a análise das relações entre o saber docente e a pesquisa docente, recolhendo e confrontando dados de uma pesquisa sobre o tema com reflexões e mantendo como foco sobretudo a ideia do professor-pesquisador como criatura e criador de sua própria pesquisa do professor e analisa também os problemas levantados pela comparação com a pesquisa acadêmica em educação.

Sobre a importância do professor como pesquisador, Zeichner (1998), afirma que na condução de uma pesquisa na área da educação, parte em defesa de uma maior interação entre as vozes dos professores e as dos acadêmicos, trazendo um papel mais decisivo dos professores na tomada de decisões.

A sustentação do professor como pesquisador deve ser construída desde a formação inicial da carreira docente e sendo assim, enquanto algumas mudanças na estrutura acadêmica ainda demoram para acontecer, a pesquisa necessita de uma dose de coragem e compromisso, por parte dos acadêmicos, na construção de caminhos onde se consiga permear o ambiente acadêmico com produções de professores. Isso demanda começar a integrar os produtos das pesquisas de professores no ensino e nos programas de formação de professores. Este pesquisador também afirma que, “... o conhecimento educacional a ser analisado e discutido é uma ideia que ainda ofende a muitos e que traz sérias consequências para quem assim procede na academia”. (ZEICHNER, 1998, p. 11)

Em Carneiro (2008) encontra-se um ensaio com resultados de pesquisas e investigações permeando o tema formação dos professores, foco em especial na formação nos cursos de Mestrado Profissionalizante da área de Ensino de Matemática e Ciências. Assim Carneiro (2008), constrói uma análise para o discurso educativo brasileiro que explicita as características desta modalidade de pesquisa, partindo para analisar produções recentes de alguns professores de matemática e estabelece critérios de qualidade, permeando a discussão sobre as reflexões na formação do professor-pesquisador de matemática. Os Professores novatos, segundo Carneiro (2008), centralizam a prática, evidenciando fragilidades na parte teórica. Algumas destas pesquisas ignoram a revisão bibliográfica e se colocam como originais. Com a ausência da revisão, a questão norteadora é, por vezes, ingênua, baseada naquilo que o autor não sabe, mas que outros já sabem. O capítulo destinado à teoria, quando existe, é uma colagem de citações, mais ou menos conectadas e relacionadas ao tema, alvo de estudo superficial, não assimilada e tampouco transformada em conhecimento próprio. Só após desenvolver a parte prática, o autor procura – quando procura - uma teoria e uma metodologia, mais ou menos coerentes.

A maior parte do trabalho de Carneiro (2008) cita que a pesquisa é realizada em ambientes fora da sala de aula, assim o professor pesquisador identifica as zonas de seu interesse e de seu grupo de alunos, e assim, tem o foco dedicado às etapas posteriores da pesquisa. Man-

tendo o projeto e seu retorno para os alunos sob forma de um módulo de ensino, como uma forma de experimentação. Assim tem-se que o professor pesquisador desenvolve uma forma de investigação sistemática que tem como objetivo resolver dilemas que surgem de sua própria prática de ensino. E esta, gera conhecimento que irá ter influência sobre as suas ações e posteriormente mudar sua visão da realidade. (CARNEIRO, 2008, p. 18).

Questões levantadas por D'Ambrósio (2006) ressaltam a discussão sobre a grande disjunção que existe entre o trabalho do professor na sala de aula e os resultados das pesquisas científicas na Educação. Propõe dessa forma, a reflexão sobre a utilização da palavra pesquisa dentro das sociedades modernas merecendo assim uma reflexão sobre o próprio conceito de pesquisa. D'Ambrósio (2006) ainda relata que a linguagem dos artigos científicos trazem grande abstração, utilizando assim nos ensaios, a subordinação rígida a certas correntes teóricas, permeando a falta de implicações imediatas para a prática. Ressaltando que são como evidência da inutilidade dos resultados limitando sua influência, apenas ao âmbito acadêmico. Refletindo sobre a relação entre o significado de professor e o caráter de pesquisador D'Ambrósio (2006) afirma que "...entendemos o professor-pesquisador como aquele que encara a pesquisa como o ato de construir novas ideias e entendimentos, ou seja, uma ação que resulta em aprendizagem. (D'AMBRÓSIO, 2006, p. 84). O professor-pesquisador deve, portanto, construir novas ideias ampliando sua própria concepção de ação pedagógica e docente. Sendo assim, fazer uma reflexão sobre sua ação em sala de aula, sobre o currículo, enfim, delimitando seus objetos de pesquisa no campo específico da docência.

## **PARA QUÊ SERVE UM TCC NA LICENCIATURA?**

Esta parte do trabalho traz a reflexão sobre a elaboração dos Trabalhos de Conclusão de Curso na graduação na modalidade de Educação a distância. Busca-se a compreensão dos desafios de capacitar o aluno, de graduação, com a perspectiva de que este possa desenvolver trabalhos de cunho científico. Partindo desse princípio o trabalho de

Da Silva et al. (2011) busca demonstrar como a pesquisa é assimilada e concebida por ex-orientandos da educação a distância. Tendo como metodologia a análise qualitativa de um estudo de caso, assim foi utilizado um questionário contendo sete perguntas e este foi enviado a ex-orientandos da instituição. Portanto como perguntas norteadoras tem-se: será possível a um orientando de educação a distância planejar e desenvolver uma pesquisa de campo? Quais seriam as suas principais dificuldades? Como seria a sua relação como professor orientador? Como ele percebe a realização da pesquisa na sua formação? Concluindo seu trabalho Da Silva et al. (2011) depois das entrevistas realizadas, concluiu que é possível um orientando de graduação na modalidade de educação a distância planejar e desenvolver uma pesquisa de campo, embora a distância em si não seja pedagógica a tecnologia de informação podem auxiliar na execução dessa tarefa.

Assim Da Silva et al. (2011) afirma que as principais dificuldades elencadas pelos orientandos de cursos de formação de professores na modalidade EAD foram: a dificuldade de lidar com as normas da ABNT e até mesmo com o computador; o acesso restrito a bibliotecas; e a falta de tempo para realização de pesquisa de campo. Ainda Da Silva et al. (2011) afirmam que:

Quanto à relação como o professor orientador, todos os alunos responderam que por meio das tecnologias de informações é possível se aproximarem e estreitarem as relações, portanto eles consideram a orientação muito positiva, sendo categorizada por eles de ótima ou excelente. Finalmente, através da investigação realizada foi possível perceber que todos os alunos entrevistados atribuíram grande importância a realização da pesquisa, como forma de preparação para o exercício do magistério. (DA SILVA et al., 2011, p. 63)

A pesquisa corrobora sobre a criação de um vínculo entre professor e aluno, mesmo a distância, é possível criar esse vínculo e fortalecer a pesquisa, através da orientação do professor. Para exemplificar, Cartaxo et al. (2012) traz uma reflexão sobre as dificuldades enfrentadas pelos

orientandos de graduação em pedagogia, na modalidade à distância, na elaboração dos seus Trabalhos de Conclusão de Curso e também relata o papel do tutor orientador em todo esse processo. Nisso relata que, “... teoricamente a aprendizagem dos alunos, realizada ao longo do curso, sobre os processos que envolvem o ensinar e o aprender e a relação escola e comunidade”. (CARTAXO et al, 2012, p. 180).

Uma conclusão importante relatada por Cartaxo et al. (2012, p. 190) é que se corre o risco de apenas dar uma nova forma a uma antiga prática pedagógica, ou seja, como nova modalidade de ensino, deve-se avaliar se o que se apresenta como expectativa de formação está fundada em um novo paradigma de ensino ou é apenas uma nova roupagem. De modo que não seria coerente pressupor que os orientandos, da modalidade a distância, possuem autonomia de estudo. Assim o perfil desses orientandos pode revelar exatamente o contrário, que eles são ainda mais carentes de processos particulares de desenvolvimento para estudo, aprendizagem e pesquisa, bem como de aprendizado profissional. O trabalho de Otero et al. (2014) exhibe um relato de experiências e ponderações que relatam as estratégias adotadas no procedimento de orientação de Trabalhos de Conclusão de Curso, na modalidade de Educação a Distância. Assim foi apresentada informações acerca de um levantamento realizado junto aos orientadores e tutores com a finalidade de investigar a efetividade das mencionadas estratégias, nas especificidades da orientação em EAD, da configuração do processo de orientação, dos atores presentes nesse processo e da relação orientador-tutor-orientando. Otero et al. (2014) utilizaram questionários que foram aplicados durante o andamento das orientações. Encontrando como resultado os acertos em vários procedimentos adotados, mas, também apontaram a necessidade de rever algumas das estratégias propostas, visando aprimorar o processo. Assim Otero et al. (2014) relatam que:

Dentre as atribuições do professor orientador, destaca-se orientação quanto ao planejamento do trabalho e rigor teórico e metodológico; sugestão de leituras; verificação da existência de plágio; realização de pelo menos quatro encontros síncronos com os alunos. A equipe de tutores co-orientado-

res é composta pelos tutores do curso, os quais acompanharam os alunos durante as disciplinas. Dentre as funções do tutor co-orientador destaca-se orientar sobre as normas de formação e estrutura do trabalho, a utilização dos editores de texto e o cumprimento dos prazos estipulados no cronograma do curso. (OTERO et al, 2014 p. 3444)

Outro trabalho, Otero e Leite (2013) apresenta uma estratégia de orientação adotado no curso de Pós-Graduação em Mídias na Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Onde são detalhados os procedimentos adotados bem como a percepção dos professores sobre a estratégia proposta pelo curso. Massi e Giordan (2014) trazem para discussão a formação dos orientandos da pós-graduação e também uma reflexão sobre a atuação dos tutores de um curso de educação a distância, como orientadores de Trabalhos de Conclusão de Curso do Curso de Especialização em Ensino de Ciências da Rede São Paulo de Formação Docente, oferecido pela Universidade de São Paulo. Assim Massi e Giordan (2014) adotam a Teoria dos Sistemas de Atividade (TSA) analisando os resultados quanto a dois aspectos fundamentais: 1) a formação do orientador dentro de uma comunidade de prática e 2) a reconfiguração que a modalidade EAD traz para o trabalho de orientação. Como conclusão Massi e Giordan (2014) afirmam:

Outro aspecto fundamental observado nesta pesquisa foi o papel da escrita/comunicação na reconfiguração desse trabalho no contexto virtual. Assim, a escrita e a comunicação sempre tiveram papel fundamental em qualquer processo de orientação, porém no contexto da EAD esses elementos são ressignificados assumindo novos contornos e produzindo mudanças e desenvolvimento. (MASSI e GIORDAN, 2014, p. 10)

Para reforçar a importância da escrita e da comunicação, como processo da EAD, visando ressignificar novas abordagens, Real e Corbellini (2011) põem em foco a problematização da construção de Trabalho de Conclusão de Curso mediado por ambiente a distância em um curso de Graduação na modalidade à distância de uma Universidade Pública.

Assim foi realizado um estudo de caso de um grupo de dez orientandos pertencentes a um orientador. A pôr fim Real e Corbellini (2011) traz como conclusão que:

...ao término de um trabalho de orientação, há sempre acréscimos em ambos componentes. A transformação que se avista em um primeiro escrito, no esboço inicial de um orientando e o seu texto final é sempre surpreendente. Neste sentido, os relatos que ficam arquivados no ambiente virtual, são um recurso fundamental para a avaliação deste processo. Relembrar quantas histórias, quantas versões foram escritas neste meio-tempo, meio-espaço. E, principalmente, nos damos conta, de que nós não somos os mesmos que começamos esta empreitada: nem o orientador, nem o orientando. (REAL e CORBELLINI, 2011, p. 9)

Brunetta et al. (2012) relata em seu trabalho as perspectivas dos orientandos, tutores e professores-orientadores acerca do processo de construção do trabalho de conclusão de curso na modalidade a distância, por meio de uma análise nos cursos de graduação em Administração e especialização em Negociação Coletivas ofertadas pela Escola de Administração da UFRGS. Entre as fundamentais decorrências expostas pelos orientandos para a construção do trabalho de conclusão de curso, destaca a falta de tempo para harmonizar as atividades do curso com distintas obrigações e também as dificuldades de concepção e de uso das normas técnicas. Bem como, as dificuldades de relacionamento com tutores e professores orientadores. O problema em redigir textos científicos está nos obstáculos para acessar o campo de pesquisa e os materiais bibliográficos. (BRUNETTA et al, 2012) Existem orientandos que declaram que não foram devidamente orientados e elucidados sobre a metodologia de construção do TCC, assim cabe uma reflexão a ser feita de diversos aspectos citados, como desafios para construção do TCC, porém, não parecem ser exclusivos de cursos ofertados na modalidade a distância. (BRUNETTA et al, 2012, p. 11). A ainda:

Existem situações que, de fato, precisam ser superadas, como a distância física entre os atores, por



exemplo, entretanto, a necessidade de desenvolvimento de autonomia e a administração do tempo também são características essenciais aos alunos de cursos presenciais. (BRUNETTA et al, 2012, p. 11).

Permeando o ponto de vista dos professores, Brunetta et al. (2012), um dos fundamentais aspectos referentes a edificação do TCC para os orientandos estão relacionados à necessidade do desenvolvimento da autonomia e de disciplina para a criação e cumprimento de uma rotina de estudos. E sendo assim:

Os principais aspectos comentados pelos professores acerca do processo de construção do trabalho de conclusão de curso foram a necessidade do desenvolvimento da autonomia do aluno no processo de ensino e aprendizagem, a importância da administração do tempo e da criação de uma rotina de estudos. Os professores também indicaram recomendações, enfatizando a importância da reestruturação do processo seletivo dos alunos e dos tutores e, sobretudo, a necessidade de reformular a forma de conduzir a apresentação das especificidades requeridas num trabalho científico, que geralmente são tratadas nas disciplinas de Metodologia, mas que, na opinião dos professores, precisa ser mais processual, incluindo eventos nos quais estas questões sejam pautadas em fases anteriores ao TCC. (BRUNETTA et al, 2012, p. 9)

Almeida (2012) descreve um trabalho cujo objetivo é apresentar contribuições para o desenvolvimento à distância de professores em cursos de pós-graduação *stricto sensu*, envolvidos com a procura de melhorias da produção científica e da publicação de seus resultados. Assim relatando que:

O resgate da literatura associado à análise de estudos sobre experiências de EaD propiciou a compreensão sobre as condições apropriadas à formação de educadores a distância na pós-graduação – comprometida com a investigação, a produção de conhecimento e a inovação – e viabilizou a realização de uma metarreflexão, a partir da qual emergiram dez referências que se constituem como

contribuições para a implantação de cursos de pós-graduação com a mídiatização de tecnologias, combinando atividades presenciais a distância. (ALMEIDA, 2012, p. 1067)

A medida em que experiências em EAD vão se multiplicando, cria-se um ambiente capaz de elucidar questões diversificadas, voltadas a inúmeras formas de compreender a educação, de favorecer a pesquisa e trazer luz ao conhecimento científico.

## COMO NASCE O PROFESSOR-PESQUISADOR?

Nessa parte do trabalho será relatado as percepções acerca da orientação de cinco trabalho intitulados: 1. A videoaula como recurso didático complementar para a educação formal em matemática no ensino médio; 2. Economia Doméstica: Importância da Formação para Estudantes do Ensino Médio; 3. O ensino da matemática para os surdos; 4. Proposta de educação financeira para o ensino médio; 5. Interdisciplinaridade entre matemática e música: a proporção. Esses trabalhos de conclusão de curso na modalidade de Educação a Distância do curso de Licenciatura em Matemática.

Como resultado do término do curso de Licenciatura em Matemática os orientandos ingressantes nas turmas de 2012 e 2013, do referido Centro Universitário, devem realizar um TCC em forma de artigo científico. E como responsável pela orientação fica determinado o tutor presencial, que além de acompanhar a aplicação das avaliações tem a função de acompanhar as atividades acadêmicas dos orientandos.

Nesta modalidade e nesta instituição de ensino, ocorrem momentos onde o orientando tem contato presencialmente com o tutor, para a realização de avaliações e encontros para a realização de aulas extraordinárias de determinado conteúdo. Assim, torna-se mais próximo a relação entre tutor e orientando. Introdutoriamente ao TCC temos a disciplina de metodologia científica, responsável pela elaboração do projeto de pesquisa e pela elaboração do artigo. Nesta disciplina, tem-se como orientações a busca de referências, definição de artigo científico e a estrutura básica de um projeto de pesquisa, de onde será iniciado o

trabalho. A orientação inicial é feita através da SAV (Sala de ambiente Virtual), por meio de uma ferramenta chamada de 'Portfólio' ocorrendo a troca de informações entre o orientando e o orientador.

Inicialmente a orientação é feita sobre o projeto feito na disciplina anterior de Metodologia de pesquisa científica. O orientando já possui em suas mãos o projeto de pesquisa que deseja realizar. Esse projeto inicial consiste basicamente em: Tema, Contextualização / Revisão Bibliográfica, Justificativa, Objetivos, Metodologia, Cronograma e Referências. A primeira interação feita pelo orientador é de concepção do projeto e de sua possível aplicabilidade. Uma vez que em diversos projetos envolvem pesquisa de campo, cuja coleta de dados envolvem um tempo demasiado para a elaboração do trabalho, onde este teve ser realizado em um semestre.

Muitos projetos encontravam-se com objetivos obscuros e demasiadamente amplos para aplicação em um artigo de cunho acadêmico. Assim, uma das primeiras medidas da orientação foi a readequação dos objetivos, bem como a discussão continuava sobre qual era a razão dos objetivos serem claros e concisos dentro do tema referido. Notou-se que apesar da distância não houve problemas exorbitantemente graves nessa fase inicial do trabalho.

Sobre a parte da revisão bibliográfica, notou-se que no projeto mesmo existindo alguns referenciais teóricos, os orientandos não tinham compreensão total sobre as obras referenciadas. Em relação as metodologias destacadas pelos orientandos, sobressai a falta de compreensão sobre a constituição de artigos de periódicos. Propondo uma indicação de referências, do tema escolhido, para que o orientando possa ter mais domínio sobre o tema a ser abordado.

Determinado o componente do projeto, foi instituído que deveria começar a parte da leitura do referencial, com o fichamento, caracterizado pela retirada de possíveis citações. Depois da coleta de referências e de análise dos materiais, foi proposto uma nova abordagem em sala de aula sobre o tema referido. Realizada uma sequência didática para

a construção de um ambiente mais favorável à compreensão dos conteúdos e temas levantados.

Por conseguinte, a elaboração do artigo em si, com a construção esquemática do artigo, este se promovendo de diversas formas, pois cada trabalho teve uma abordagem e um tema distinto. A divisão do artigo a ser construído, em seções ou capítulos. Diferente de diversas instituições, nesta temos grande interação do orientando com o orientador, assim perpassa cerca de 10 interações via a ferramenta de ‘Portfólio’, como exemplo cita-se o orientando X que relata em suas discussões:

Acho que meu tcc está todo errado. Então vou fazer por partes. Eu gostaria de fazer um trabalho que demonstrasse a importância da educação financeira no ensino médio e ao mesmo tempo uma forma simples de transmitir o básico necessário. Estou enviando novamente com um novo resumo. Gostaria que verificasse se ele estaria de acordo com o meu objetivo. Quando eu acertar o resumo vou mudando o resto.

Essa questão veio após a entrega do trabalho supostamente terminado, porém todo o trabalho fugia de um artigo científico. E assim a resposta do orientador foi, Vamos primeiramente se concentrar no tema “educação financeira e matemática”. Procurar referências (artigos científicos, livros) sobre esse tema. “Estou enviando algumas referências, comece a ler e fazer o fichamento”. Juntamente foram encaminhados sete artigos e dissertações. ‘Não é este tipo de abordagem que quero fazer. Quero justamente sair dessa complexidade que o aluno não consegue absorver para utilizar na vida cotidiana. Quero fazer exatamente o que escrevi na mensagem anterior “Eu gostaria de fazer um trabalho que demonstrasse a importância da educação financeira no ensino médio e ao mesmo tempo uma forma simples de transmitir o básico necessário”. Porque não pode ser? Como pressuposto a resposta dada foi: “Pode ser sim!!! Porém, precisamos ter Bibliografia para seu artigo, uma vez que ele é uma revisão bibliográfica. Assim precisamos saber o que já foi proposto em outros artigos para nortear nosso trabalho”.

## CONSIDERAÇÕES

Com a finalidade de refletir sobre a formação do professor como pesquisador, na educação a distância, no curso de licenciatura em matemática. A construção de um professor criativo e reflexivo em sua prática docente reflete em um profissional capaz de dialogar com o ambiente acadêmico de forma clara e construtiva para a educação. A formação do professor crítico, que consiga refletir sobre sua prática em sala de aula, passa por um ambiente de indagações e busca por respostas que o ambiente acadêmico é capaz de proporcionar. Os trabalhos de conclusão de curso, em forma de artigo científico, são capazes de aproximar a formação do professor com a perspectiva de relacionar a prática docente com a produção científica, e assim capacitar o professor a indagar sobre questões ainda abertas na pedagogia.

Em uma educação a distância onde se pressupõe a maior autonomia do aluno no aprendizado, o trabalho de conclusão de curso vem a ser uma das tarefas mais árduas pela grande carga de leitura e da dificuldade de dialogar com o orientador. Todas essas dificuldades estão cada vez mais brandas com o auxílio de ferramentas de comunicação mais próximas da educação.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Distance educators training in post-graduate: development of research and production of knowledge potential. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 121, p. 1053-1072, 2012.

BRUNETTA, Nádia et al. Aspectos do Processo de Construção do trabalho de conclusão de curso na modalidade a distância: perspectivas dos alunos, tutores e professores orientadores. **RENOTE Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 10, n. 3, 2012.

CARNEIRO, Vera Clotilde Garcia. Contribuições para a formação do professor de matemática pesquisador nos mestrados profissionalizantes na área de ensino. **Boletim de Educação Matemática**, v. 21, n. 29, p. 199-222, 2008.

CARTAXO, Simone; MENDES, Kátia; PEROBELLI, Raquel. Tutoria no ensino a distância na orientação do TCC: estabelecendo procedimentos. **Revista Inter-saberes**, v. 3, n. 6, p. 177-191, 2012.

D'AMBRÓSIO, Beatriz Silva; D'AMBROSIO, Ubiratan. Formação de professores de matemática: professor-pesquisador. **Atos de pesquisa em Educação**, v. 1, n. 1, p. 75-85, 2006.

DA SILVA, Giselda Shirley; DA SILVA GONÇALVES, Maria Célia; DA SILVA, Vandeir José. A Pesquisa Na Formação De Professores Na Modalidade Ead: Análise De Uma Experiência Na Faculdade Finom. **Dossiê Ensino e Pesquisa**, Paracatu, p.49-67, 2011.

LÜDKE, Menga et al. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 74, p. 77-96, 2001.

MASSI, Luciana; GIORDAN, Marcelo. Formação e atuação do tutor como orientador de trabalho de conclusão de curso na EaD. SIED: ENPED-Simpósio Internacional de Educação a Distância e Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância, 2014.

OTERO, Walter Ruben Iriondo; LEITE, Silvia Porto Meirelles. **O processo de orientação de alunos de cursos de pós-graduação na modalidade educação a distância**: um estudo de caso. Pelotas, 2013.

OTERO, Walter Ruben Iriondo; et al. Orientação de trabalhos de conclusão de curso na educação a distância: relato de uma experiência. XI Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância. **Anais...** Florianópolis, 2014.

REAL, Luciane Magalhães Corte; CORBELLINI, Silvana. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em um Curso de Graduação Modalidade EAD: uma Proposta Cooperativa Construída em Ambiente a Distância. **RENOTE** Revista Novas Tecnologias na Educação, v. 9, n. 1, 2011.

ZEICHNER, Kenneth M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, Corinta M.; FIORENTINI, Dario & PEREIRA, Elisabete M. (orgs.) **Cartografia do trabalho docente**: professor(a)-pesquisador(a). Mercado de Letras-ABL. Campinas, 1998.

Nota: pesquisa inicialmente publicada na Jornada Nacional de Educação Matemática (6. : 2016: Passo Fundo, RS).

# A LEITURA DA LEITURA NA PERSPECTIVA DA EJA

Ana Paula Batista Protacio<sup>22</sup>  
Flávia Cristina de Araújo Santos Assis<sup>23</sup>  
Marília Eduardo da Silva<sup>24</sup>

## INTRODUÇÃO

O presente capítulo elege e tem como objetivo, analisar a leitura como processo reflexivo no âmbito da sala de aula de uma turma da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Indagamos pelo exposto, qual a percepção de leitura para os alunos da EJA? Diante disso, este relato teve como objetivo geral compreender o cenário sócio-histórico-cultural que dão base aos conceitos de leitura na perspectiva dos alunos da EJA. Para tal, foi realizada uma roda de conversa com os alunos da EJA, 6º e 9º ano e aplicação de uma atividade de leitura em uma escola pública municipal.

O relato aqui discutido se constitui em uma experiência proposta a partir de uma disciplina do Mestrado Profissional em Educação na área de concentração Formação de Professores. Na oportunidade, fomos ao encontro de jovens e adultos que estão inseridos em uma escolarização diferenciada e idealizada a realidade destes que não concluíram ou nunca se inseriram em um espaço escolar. Propomos uma roda de conversa com estes alunos e por isso, não trataremos aqui somente a questão da leitura e escrita, mas como chegamos nestes tempos, com uma variedade de tipos de textos intrínsecos em uma formação de leitores ainda deficiente em contextos de diferentes oportunidades de acesso a leitura. Portanto, por intermédio destes questionamentos, fizemos as seguintes indagações aos alunos da EJA:

<sup>22</sup> Mestranda em Educação (UFLA). Licenciada em História (UEMA), graduanda em Pedagogia pela Uninter. Professora na educação básica.

<sup>23</sup> Mestranda em Educação (UFLA). Possui especialização em Uso Educacional da Internet (UFLA) e em Mídias na Educação (UFJF). Psicopedagoga. Graduada em Pedagogia.

<sup>24</sup> Mestranda em Educação (UFLA). Membro do Colegiado do Programa de Pós Graduação em Educação. Professora na EJA. Graduada em Pedagogia.

- \_ “Você gosta de ler?”
- \_ “Para que e por quê lemos?”
- \_ “O que te motiva a ler?”
- \_ ” E o que desmotiva?”
- \_ “Você já ouviu falar em estratégias de leitura?”
- \_ ” No seu dia a dia, o que mais você lê?”

Na busca de possíveis reflexões e apontamentos para essas indagações, buscamos analisar acerca da formação de Jovens e Adultos (EJA) no contexto histórico brasileiro, como uma proposta de ensino na perspectiva de sanar déficits na escolarização e nos índices de analfabetismo no Brasil. Nesses cenários, trouxemos reflexões de alguns alunos da EJA em uma perspectiva sócio-histórico-cultural, retratando suas trajetórias e vivências como leitores. Nessa perspectiva, traremos alguns dados, cujo ponto de interesse será a falta de motivação para a prática de leitura dos alunos da EJA e a relação da identidade docente, como profissional que poderá fomentar essa prática.

Para finalizar nosso trabalho, no intuito de oferecer uma motivação para àqueles que por algum motivo não tiveram a oportunidade de desenvolver a competência leitora desde o ensino fundamental, traremos algumas perspectivas no intuito de motivar o gosto pela leitura nos diversos contextos e nas subjetividades destes alunos.

## **BREVE CONTEXTO HISTÓRICO: EJA NO BRASIL**

No contexto histórico da nossa nação, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é concebida desde o período da colonização do Brasil, com os jesuítas que consideravam a alfabetização de índios jovens e adultos na intenção cultural e educacional a fim de levar a fé cristã até esse povo. Entretanto, considerando dados mais precisos, a EJA veio mesmo a se estabelecer apenas em 1930, quando recebeu destaque nas políticas educacionais do país.

Já na década de 1940 em um período de muitas mudanças no cenário da educação de adultos, houve diversas iniciativas políticas e



pedagógicas como o lançamento da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), fazendo com que ocorresse uma preocupação com a elaboração de materiais didáticos para adultos.

Em 1950 e no início dos anos 60, o educador Paulo Freire emerge no cenário nacional com uma proposta de alfabetização conscientizadora na busca por um instrumento de libertação das classes oprimidas. Em 1963, foi implantado o Programa Nacional de Alfabetização (PNA) que tinha o objetivo de alfabetizar 1.834.200 adultos, atendendo assim 8,9% da população analfabeta (da faixa de 15 a 45 anos), que em setembro de 1963 era de 20,442 milhões pessoas<sup>25</sup>.

A partir de 1967, o governo militar lançou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que se expandiu por todo território nacional, variando sua atuação. Esse movimento resistiu durante toda a atuação dos militares, sendo extinto com o fim da ditadura.

Somente em 1996, com o surgimento da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº. 9.394/96) que foi reconhecido o direito dos jovens e adultos trabalhadores ao ensino básico, além de reafirmar ao dever público a sua oferta gratuita, estabelecendo responsabilidades aos entes federados, através da identificação e mobilização da demanda, com garantia ao acesso e permanência.

Em 2003, criou-se a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo, cuja meta era erradicar o analfabetismo durante o mandato de quatro anos do governo Lula. Para cumprir essa meta foi lançado o programa Brasil Alfabetizado, por meio do qual o Ministério da Educação (MEC) contribuiu com os órgãos públicos Estaduais e Municipais, instituições de ensino superior e organizações sem fins lucrativos para o desenvolvimento de ações pró-alfabetizador.

Mesmo com políticas públicas já existentes para o EJA, ainda há muito que se caminhar em prol de uma educação digna e de qualidade, educação esta que valorize seu público e suas necessidades peculiares,

---

<sup>25</sup> Dados retirados do acervo da Fundação Getúlio Vargas. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/programa-nacional-de-alfabetizacao-pna>  
Acesso em: 22 Nov. 2019.

uma vez que esses discentes carregam uma bagagem ampla de vivências, experiências e conhecimentos construídos ao longo da vida.

## CONTEXTO SOCIAL

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), ao longo de sua história, realizou-se como prática social, enfrentando muitos desafios ao longo do seu percurso. Mesmo com esses desafios, a importância dessa educação se caracteriza pela possibilidade da inserção social, possibilitada pela relevância dos programas de Educação Popular.

A EJA se configura por todo o Brasil e representa a modalidade da educação básica correspondente ao atendimento de jovens e adultos que não frequentaram ou não concluíram a educação básica. Para Arroyo (2007), a EJA deve ser apresentada como uma modalidade de educação para sujeitos concretos, em contextos concretos, com histórias concretas e configurações concretas.

Diante dessas configurações, essa modalidade de ensino muitas vezes se apresenta oculta na nossa sociedade. Nesse sentido, ainda existe no senso comum a percepção de que a EJA é uma modalidade de ensino desnecessária, se configurando como uma atividade que prejudica o desempenho na prestação de serviço dos trabalhadores. A ideia da classe dominante é que os que não puderam estudar na infância, aceitem sua condição atual e permaneçam nela até o fim da vida, o que pode ser caracterizado como estratificação social.

Mesmo com os obstáculos enfrentados, podemos entender que a EJA está incluída na LDB (1996) oferecendo garantia de igualdade de acesso e permanência na escola e ensino de qualidade, além da valorização da experiência extraescolar. Entretanto, mesmo incluída, ainda precisa ser legitimada pela prática pedagógica.

## EJA NA ESCOLA

A Escola em que se configurou o presente trabalho incluiu a Educação de Jovens e Adultos, após ter ofertado o Telecurso, esse fato ocorreu entre o ano de 2007 e 2008. A educação de jovens e adultos nessa

escola é ofertada em períodos letivos semestrais de (100 dias letivos) e contempla turmas de Ensino Fundamental I e II, do ciclo de Alfabetização até o 9º ano com aproximadamente de 20 a 25 alunos matriculados em cada turma. Muitos alunos chegam à escola para serem alfabetizados.

Considerando que a preocupação maior da EJA é baixar os índices de analfabetismo no Brasil, Sousa (2012) apresenta dados do senso de 2000, em que mostra que 13,6% da população igual ou superior a 15 anos eram analfabetas e, em 2003 os índices do IBGE caíram para 11,6%. Em 2009, esses dados retraíram para 9,7.

Outro dado relevante referenciado pelo autor mostrou que quando essa referência se dá por renda per capita de até meio salário mínimo, 16,4% dos entrevistados afirmaram não saber ler e nem escrever.

O público da EJA traz em seu contexto todos os tipos de alunos que não concluíram ou não tiveram oportunidade de escolarização no tempo hábil. Muitos evadiram por dificuldades na aprendizagem das habilidades escolares, outros começaram a trabalhar muito cedo para ajudar nas despesas familiares, muitos formaram famílias precocemente e outros estão na escola por motivo de medidas governamentais e jurídicas que são articuladas com a Previdência Social ou Medida Socioeducativa.

A alfabetização de jovens e adultos no âmbito escolar faz referência a metodologias relacionadas a alfabetização de criança, sendo este o maior desafio entre os docentes da EJA: trabalhar com sujeitos que apresentam identidades formadas, sendo que a maioria são jovens e adultos atuantes, pessoas já estabelecidas socialmente. Embora, tenhamos que observar as vivências e experiências sócio-histórico-culturais dos discentes da EJA, para que se torne um processo significativo, temos que considerar as bagagens trazidas por eles sendo que muitos carregam um peso de não pertencimento ao mundo educacional. O processo do ensino se configura neste sentido para o além do ensinar, mas de transpor barreiras do social, do cultural e às vezes do próprio aluno na oportunidade e da capacidade de aprender. Não obstante, o processo de desenvolvimento das habilidades leitoras na EJA costuma

partir do mesmo viés de práticas motivacionais de incentivo a leitura para as crianças, pois, independente do contexto o começo é sempre primordial.

Para que possamos entender o universo de concepções de leitura e escrita na EJA, fomos ouvir esses alunos.

### **RELATO**

“A leitura do mundo precede a leitura da palavra”.

Paulo Freire

O ato de codificar símbolos escritos implica a priori uma leitura de mundo. Diante disso, mesmo que o indivíduo não seja capaz de codificar símbolos escritos, por intermédio das experiências e vivências é possível realizar as leituras presentes no cotidiano social como leitura de imagens, fotos, figuras, quadros, placas, além das emergentes de contextos digitais como vídeo, emoji, gif, figurinha dentre outros. A despeito desta multimodalidade presente nas leituras, as autoras do presente relato se reuniram com alguns alunos jovens e adultos para uma conversa relativa às proposições que eles faziam da leitura.

Participaram da roda de conversa 20 alunos da faixa etária entre 15 e 60 anos matriculados nas turmas de 6<sup>o</sup> e 9<sup>o</sup> ano do ensino fundamental II. Para mediar o diálogo, foram elaboradas a priori, algumas perguntas, a saber: “Você gosta de ler?” “Para que e por quê lemos?” “O que te motiva a ler?” “E o que desmotiva?” “Você já ouviu falar em estratégias de leitura?” “No seu dia a dia, o que mais você lê?”. Após a conversa foi aplicado uma atividade de leitura com intuito de observar a capacidade de compreensão dos textos lidos.

Assim que adentramos na sala de aula e nos apresentamos, dissemos que iríamos conversar um pouco sobre leitura. Neste instante uma aluna que estava no fundo da sala gritou: “Ah, não! Vou ler não!”. Essa frase nos proporcionou a percepção de que podíamos estar dialogando com estudantes não familiarizados na prática com a leitura. Para (ROCCO,1994, p.42),

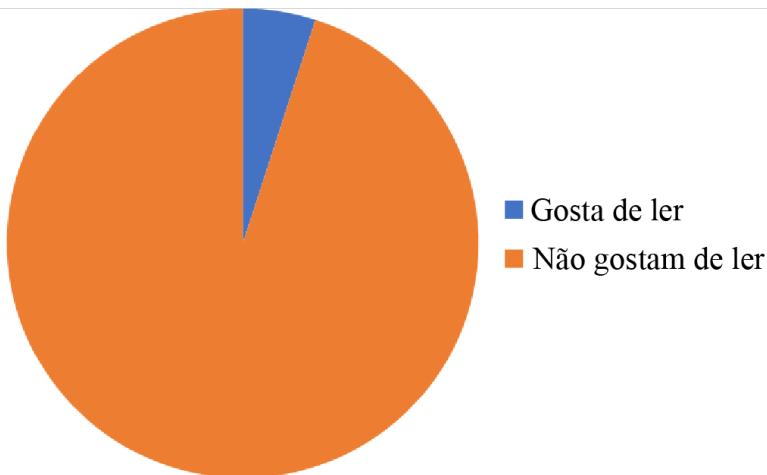
a criança, o jovem que estuda, e também o adulto, todos gostam, sim de ler e leem razoa-

velmente. Mas salvo exceções, não suportam ler na escola, já que os textos que lhes são propostos quase nunca despertam o necessário prazer que deve presidir toda a atividade do leitor.

De acordo com as palavras de Rocco (1994) e diante da expressão na linguagem verbal da aluna, é possível entender que alguns alunos não suportam ler textos acadêmicos devido à imposição, dificultando a motivação para a leitura na sala de aula. Percebe-se nesse momento a importância dos professores diversificarem a leitura com textos do contexto histórico e social desses alunos, observando as idades e interesses da atualidade.

Relacionando a leitura com os interesses dos alunos, 16 discentes presentes na roda da conversa revelaram que não gostavam de ler. Expomos um gráfico para melhor visualização do dado.

**Gráfico 1.** Gosto pela leitura - alunos da EJA



**Fonte.** Elaborado pelas autoras. Dados extraídos na roda de conversa (2019)

Após a revelação de que 95% dos alunos de uma turma da EJA expressaram não gostar de ler, queríamos entender qual a concepção deles sobre a leitura. Diante disso tivemos as seguintes respostas a indagação.

### Quadro 1. Pergunta: Para quê e por que a gente lê?

“Para desenvolver o raciocínio”.
“Desenvolver a arte de falar ‘a gente conversa melhor, até para paquerar”.
“Obter informação e conhecimento”.
“Há sentimento na leitura, mas tem o Fake News, temos que ver a fonte e o que se pode absorver”.

**Fonte.** Elaborado pelas autoras com revelações extraídas na roda de conversa (2019) com discentes da EJA.

As respostas assim revelaram que mesmo que aparentemente os alunos expressassem não ter uma interação positiva com a leitura, eles apresentaram ter discernimento das potencialidades dessa prática para a formação integral do indivíduo. Entretanto, Solé (1998) enfatiza que a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto, assim corroborando com a autora, Perrotti (1990) retrata que há de se entender que o processo da leitura pressupõe mediações que viabilizem a relação do leitor com o texto. Contudo, haja vista a importância do papel do professor na mediação desta interação com o intuito de estreitar o vínculo do leitor com o texto.

Em relação a algumas preferências de leitura foi unânime a leitura em contexto digital, vinculada às redes sociais. Houve relatos também da leitura da bíblia no dia a dia e leituras da revista da Turma da Mônica Jovem, pois a mãe comprova revistinhas com história em quadrinhos quando ele era criança. Foi mencionado também o gosto por textos sobre Visconde de Mauá e obras de Machado de Assis. Segundo o aluno que mencionou as preferências por essas leituras a justificativa era que sua motivação foi devido ao incentivo e projeto da atual professora.

Entende-se nesse momento que o leque de objetivos e finalidades da leitura são amplos e variados. Ao mencionarmos a leitura de textos impressos, muitos alunos disseram que os fatores que não permitem a prática efetiva são a falta de tempo, preguiça e a falta de paciência. No entanto, quando os objetivos são próprios, a possibilidade do leitor

interagir com o texto de forma efetiva é maior. Para Rocco (1994, p. 41) “o leitor contemporâneo e a leitura que hoje se faz têm perfis diferentes daqueles com que idealmente a escola vem trabalhando há décadas”, uma estratégia para motivar o gosto da leitura seria proporcionar textos de acordo com o contexto dos alunos da EJA.

Em função disso, além de alguns alunos participantes da roda de conversa relatar que, por mais que a família e a escola às vezes os incentivem a lerem, o maior incentivador da leitura são as redes sociais. Inclusive uma discente relatou que por intermédio da leitura de textos virtuais, aperfeiçoou também sua escrita e esse fato foi observado quando ela comparou a escrita das postagens antigas nas redes sociais com as atuais, observando um melhor desempenho na escrita. Outro aluno ressaltou que o corretor ortográfico do celular o ajuda a aprender e escrever melhor.

Vale ressaltar também o relato de um discente quando afirmou que na atualidade não precisava saber ler e nem escrever, pois, a sua avó ouve áudios de fala em um aplicativo de mensagens instantâneas e responde pelo recurso de microfone ou com emojis. Se pensarmos nas práticas sociais, culturais e discursiva que emergem das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) perceberemos os múltiplos letramentos que constituem em multiletramentos fazendo parte do universo cultural que cada aluno traz para a sala de aula.

As falas destes discentes nos remetem a importância de considerar suas vivências e experiências. Atualmente temos ferramentas digitais que fazem leituras de textos escritos codificando-os em linguagem verbal. Temos ainda os Podcats que são arquivos em áudios, de fácil compartilhamento em dispositivos conectados a internet. Pelos podcats pode-se ouvir histórias literárias, notícias, reportagens, além dos textos digitais em telas emergentes dos textos escritos e impressos em suportes físico. Temos que levar em consideração que a “leitura dos textos da internet exige uma boa navegação e boas estratégias de compreensão” (COSCARELLI E KERSCH, 2016, p.7) para que a leitura virtual não seja também um fator desmotivador.

Muito mais que ter acesso a textos escritos e digitais, “o leitor precisa possuir, além das competências fundamentais para o ato da leitura, a intenção de ler”. Nesse sentido, (LEFFA 1996, p.17) defende que o que mantém aceso o gosto para a leitura é o prazer de ler, e ler é muito mais que decodificar símbolos escritos é envolver-se com o texto em busca da compreensão. Como a compreensão é uma prática que envolve esforços cognitivos e semânticos, algumas estratégias mensuradas por Solé (1998) como antecipação, levantamento de conhecimentos prévios, fazer inferências e verificar se as hipóteses confirmaram, poderão ser ótimos aliados na motivação para a leitura tanto em textos impressos quanto nos digitais. Todavia os sujeitos da roda de conversa relatam nunca ter ouvido falar em estratégias de leitura.

Como uma pequena amostra de uso de uma estratégia de leitura, oferecemos aos alunos o texto intitulado em A Bola de Futebol<sup>26</sup> entretanto, sem o título e sem as imagens que compunha o corpo textual, para instigar os alunos a levantarem hipóteses do que o texto se tratava o texto.

Muitos dos presentes que leram o texto relataram que se tratava de um cachorro, outros de um peixe sendo que a maioria não quis opinar. Apenas um aluno respondeu que o texto falava de uma bola. Diante dessa proposta as respostas dos alunos nos levaram a evidenciar a importância das estratégias de leitura como uma fonte compreensão. Solé (1998) ressalta que as estratégias de leitura são instrumentos inclusive necessários para uma leitura proficiente seja elas em contextos digitais ou impressos com o propósito de formar cidadãos críticos e atuantes em uma sociedade mediada pelos multiletramentos. Diante do exposto, faz se necessário (re)pensar a identidade docente na perspectiva de uma postura didático pedagógica reflexiva que levem em consideração a realidade cultural dos alunos da EJA tendo em mente o contexto de trabalho e as necessidades de formação deste alunado.

---

<sup>26</sup> Texto extraído do site Pinterest disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/849491548432301566/> Acesso em 01 nov. 2019



## CONSIDERAÇÕES

Nesse relato, procuramos evidenciar as perspectivas dos alunos da EJA em relação a prática da leitura expostas em uma roda de conversa. Os argumentos dos alunos demonstraram que muitos dos jovens e adultos não apresentam o hábito de leitura. Esses relatos corroboram com uma pesquisa realizada pelo Instituto Pró-livro (2016)<sup>27</sup> o qual revelou que 44% da população brasileira não pratica o hábito da leitura e vão de encontro também com os desafios contemporâneos para a formação de leitores na era digital.

A partir dessa perspectiva, acreditamos que um dos maiores desafios da educação brasileira consiste em desenvolver estratégias para que nossos alunos adquiram o hábito de leitura que colabora para a formação de leitores competentes. Partimos da percepção de que o hábito de ler se forma e se amplia por intermédio dos conhecimentos prévios e das experiências exitosas da leitura.

Nestas perspectivas há de se evidenciar a identidade docente moldada pela formação inicial, prática profissional e formação continuada para que se estabeleçam uma prática investigativa no processo de construção da sua própria identidade profissional de modo a refletir e adaptar as demandas atuais da sociedade.

Nestes tempos, grande parte dos jovens e adultos em acesso a informação e se comunicam por intermédio de dispositivos digitais conectados a internet. Assim sendo, produzem e compartilham textos digitais emergentes dos impressos. Desta forma se faz necessário e se torna importante elencar estratégias de ensino e aprendizagem da leitura em contextos impressos e digitais uma vez que essas modalidades embasam as práticas sociais da contemporaneidade.

Diante disso, acredita-se na importância de implementar ações de incentivo a formação continuada do professor de modo a contribuir para a construção de uma identidade profissional que contemplem também o uso das TDICs a prática pedagógica de incentivo ao hábito de leitura.

<sup>27</sup> DA LEITURA NO BRASIL, RETRATOS. São Paulo, SP. Instituto Pró-Livro, 2016. 2017.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Juventude, produção cultural e Educação de Jovens e Adultos**. In: Leôncio (org.) Diálogos na educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

COSCARELLI, Carla Viana; KERSCH, Dorotea Frank. **Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem**. Campinas: Pontes, 2016.

**DA LEITURA NO BRASIL, RETRATOS**. São Paulo: Instituto Pró-Livro; IBOPE Inteligência, 2016. 298 p. Disponível em: [http://prolivro.org.br/home/images/2016/RetratosDaLeitura2016\\_LIVRO\\_EM\\_PDF\\_FINAL\\_COM\\_CAPA.pdf](http://prolivro.org.br/home/images/2016/RetratosDaLeitura2016_LIVRO_EM_PDF_FINAL_COM_CAPA.pdf). Acesso em: 07 nov. 2019.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 30. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

LEFFA, Vilson José. **Aspectos da leitura**. 1ª ed. Porto Alegre: Sagra-DC Luzzatto. Editores, 1996.

PERROTTI, Edmir. **Confinamento cultural, infância e leitura**. Grupo Editorial Summus, 1990.

**PROGRAMA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO**. Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/programa-nacional--alfabetizacao-pna>

ROCCO, Maria Thereza Fraga. **A importância da leitura na sociedade contemporânea e o papel da escola nesse contexto**. Série Idéias, n. 13, p. 37-42, 1994.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. 6º ed. Porto Alegre: ArtMed. 1998. 194p.

SOUSA, J. P. de A. **Analfabetismo no Brasil: História, realidade e Preconceito**. São Paulo, 2012. Disponível em: [http://www.abep.nepo.unicamp.br/xviii/anais/files/POSTER\[834\]ABEP2012.pdf](http://www.abep.nepo.unicamp.br/xviii/anais/files/POSTER[834]ABEP2012.pdf). Acesso em: 07 nov. 2016.

# PSICODINÂMICA DO TRABALHO: ARCABOUÇO TEÓRICO PARA INVESTIGAÇÕES SOBRE A DOCÊNCIA NA PÓS-GRADUAÇÃO

Chancarlyne Vivian<sup>28</sup>  
Letícia de Lima Trindade<sup>29</sup>  
Carine Vendruscolo<sup>30</sup>  
Rosana Amora Ascari<sup>31</sup>

## INTRODUÇÃO

A Psicodinâmica do Trabalho (PT) é uma proposta teórica metodológica que se dedica a investigar, compreender e intervir nos espaços de trabalho, com ênfase à saúde psíquica dos trabalhadores e todo o arsenal dos processos de organização e subjetividades (Dejours et al., 2018), conhecida como a teoria do trabalho, que se debruça há mais de quarenta anos, a compreender, transformar e repensar as formas de organização, relação e processos de trabalho (Dejours, 2017; Dejours et al., 2018), além de investigar as condições de articulação das inteligências singulares, na coordenação de atividades (DEJOURS, 2015).

Inicialmente essa teoria preocupava-se em estudar o sofrimento psíquico inconsciente e a Psicopatologia e Psicodinâmica (Ergonomia) (Dejours, 1986) e, na década de 90, o foco se deu na ampliação da Psicodinâmica e influências mais críticas, além do estudo do prazer e mecanismos de enfrentamento dos trabalhadores para a saúde no trabalho (DEJOURS, 1998).

---

<sup>28</sup> Psicóloga, docente da Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC). E-mail: chancarlyne@gmail.com

<sup>29</sup> Enfermeira, professora adjunta do Mestrado Profissional em Atenção Primária à Saúde da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e do Programa de Pós-graduação em Ciências da Saúde da Universidade Comunitária da Região de Chapecó. E-mail: leticia.trindade@udesc.br

<sup>30</sup> Enfermeira, professora adjunta do Mestrado Profissional em Atenção Primária à Saúde da UDESC. E-mail: carine.vendruscolo@udesc.br

<sup>31</sup> Enfermeira, professora adjunta do Mestrado Profissional em Atenção Primária à Saúde da UDESC. E-mail: rosana.ascari@udesc.br

A partir dos anos 2000, a ênfase ao estudo do trabalho se deu pela construção da identidade do trabalhador e as vivências de prazer e sofrimento no trabalho, na psicologia do reconhecimento e da sublimação como estratégia de enfrentamento, bem como nos estudos sobre clínica do trabalho, proposta de uma ação transformadora por meio do espaço de discussão coletiva onde a palavra possa ter autonomia e liberdade de expressão (DEJOURS, 2005; DEJOURS, 2008a; LANCMAN, SZNELWAR, 2011; DEJOURS, 2012a; DEJOURS, ABDOUCHELI, JAYET, 2015; DEJOURS, 2015). Essa abordagem tem seu foco na verbalização dos trabalhadores, com o objetivo de ressignificar o sofrimento vivenciado nos processos de trabalho, fazendo com que o resgate do sentido do trabalho fortaleça e potencialize o sujeito (DEJOURS et al., 2018).

O trabalho como conjunto de atividades, processos e relações, constitui-se em uma mediação essencial para autorrealização humana em termos de autonomia, saúde, ética e política, ao passo que, a atividade laboral não só pode gerar o pior, em termos de degradação da saúde, mas também pode gerar o melhor, como mediadora privilegiada do desenvolvimento da personalidade, da construção da identidade e da conquista da saúde psíquica (DEJOURS, 2013). É no trabalho que o ser humano recebe recompensas intrínsecas, capazes de fortalecer sua saúde mental, em contrapartida, não há como escapar dos impactos que o trabalho tem sobre os seres humanos, tanto como indivíduos quanto como membros da sociedade (DEJOURS et al., 2018).

Esse estudo se preocupa em compreender como a PT pode colaborar para investigações sobre processos intersubjetivos mobilizados por situações de trabalho, de que maneira seus pressupostos, características, técnicas e estratégias podem servir de subsídios para lidar com todo o arsenal existente nas organizações de trabalho e aborda as contribuições da PT como arcabouço teórico para investigações no campo da saúde do trabalhador docente.

Cabe mencionar que o trabalho emergiu do percurso de uma investigação traçado pela dissertação intitulada “Prazer e sofrimento

no trabalho docentes na pós-graduação stricto sensu: contribuições da Psicodinâmica do Trabalho”.

## **A PSICODINÂMICA DO TRABALHO COMO ARCABOUÇO TÉORICO**

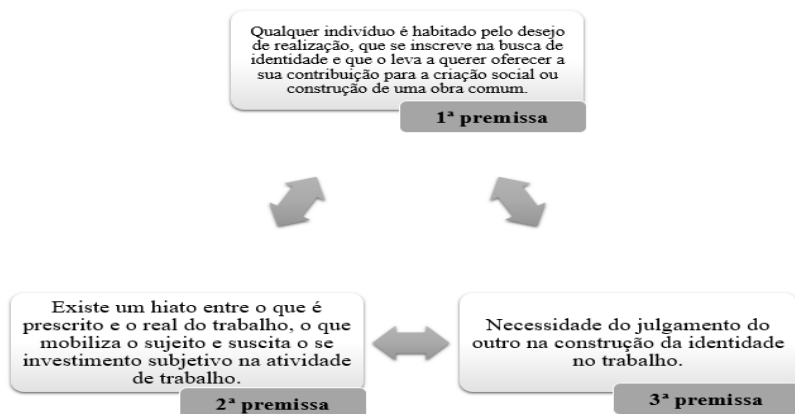
A psicodinâmica é um termo proveniente da teoria psicanalítica. Designa o estudo dos movimentos psicoafetivos gerados pela evolução dos conflitos inter e intrassubjetivos (LANCMAN, SZNELWAR, 2011). A análise da psicodinâmica estende-se até a esfera da concretude e aponta seletivamente o drama vivido, seu conteúdo e sentido que reveste para aquele que o vivencia (LANCMAN, SZNELWAR, 2011; VIEIRA, MENDES, MERLO, 2013).

Os estudos iniciais na esfera da psicopatologia do trabalho tomavam como referência o modelo da patologia profissional e pressupunham a existência de um conflito entre a organização do trabalho e o funcionamento psíquico. Entendiam o conflito psíquico como originado e desenvolvido na realidade social e relacionado ao trabalho e às formas concretas de sua organização (VIEIRA, MENDES, MERLO, 2013). Sua perspectiva voltava-se para as doenças mentais que supostamente eram despertadas pelo ambiente de trabalho e tais estudos permitiram a investigação acerca de como essas doenças surgiram e por quais motivos se considerava que os trabalhadores a elas estavam sujeitos (GLANZNER et al., 2017; HOFFMANN et al., 2017).

Com o desenvolvimento e ascensão dos estudos, a psicopatologia do trabalho requereu uma nova nomenclatura concedida de Psicodinâmica do Trabalho, sendo definida por seu precursor, como análise psicodinâmica dos processos intersubjetivos mobilizados pelas situações de trabalho (LANCMAN, SZNELWAR, 2011). Além das investigações no que se refere o sofrimento no trabalho e as patologias mentais relacionadas a ele, a PT estuda as condições em que o trabalho é fonte de prazer, podendo desempenhar um papel na construção da identidade e da saúde do trabalhador (DEJOURS, 2017). A PT, elenca três premissas teóricas (Figura 1) que permitem uma aprofundada compreensão da

dinâmica entre o sujeito, o universo do trabalho e o campo social, cujo equilíbrio é essencial à saúde mental (ALDERSON, 2004).

**Figura 1:** Premissas teóricas da Psicodinâmica do Trabalho.



**Fonte:** elaborado com base em Alderson (2004).

No que tange à primeira premissa, entende-se que o trabalho é o cenário para a realização de si mesmo, para o fortalecimento da singularidade da pessoa, pois é nele que acontece a criação do novo, do inédito além de ser um mediador essencial da construção da identidade psicológica (DEJOURS, 2017). A segunda dialoga a respeito do trabalho prescrito, que é composto por regras, normas, técnicas e conhecimentos e real do trabalho que é caracterizado por situações imprevistas que ultrapassam o domínio técnico e o conhecimento científico (VIEIRA, MENDES, MERLO, 2013; DEJOURS et al., 2018). Já a terceira premissa sustenta-se no pensamento de que o trabalho é parte essencial para a construção da identidade do sujeito e da realização de si mesmo. Porém, se nas relações do trabalho, houver a ruptura de vínculos e julgamentos de outrem, a pessoa pode adentrar em processo de adoecimento, especialmente, no que diz respeito todo o plano psicológico (DEJOURS, 2015).

Para a PT, é o trabalho e, mais especificamente, sua organização que constituem o instrumento essencial de inovação, de experimentação e de transformação (DEJOURS 2008a; DEJOURS, 2013). Procura dar conta

não somente do sofrimento no trabalho e das patologias mentais a ele relacionadas, mas também das condições em que o trabalho é fonte de prazer, podendo desempenhar um papel na construção da saúde (DEJOURS, 2017).

No Brasil, os ergonomistas, engenheiros, psicólogos do trabalho, profissionais da saúde, sindicatos e juristas recorrem à psicodinâmica do trabalho como referência para pensar as transformações da organização do trabalho (DEJOURS, 2017). Os conceitos da PT são necessários ao clínico para instrumentalizar sua escuta e aumentar sua sensibilidade à fala da pessoa quando este contar sua experiência do trabalho vivo (DEJOURS, 2017).

O enfoque na dimensão humana do trabalho também é pressuposto da Psicodinâmica, porque situa o sujeito em sua atividade, abordando o trabalho como atividade humana, como um comportamento investido pela subjetividade de quem o realiza (ALDERSON, 2004; SOUTO et al., 2017), estuda as condições de articulação das inteligências singulares, na coordenação de atividades, no nível da organização do trabalho como um todo ou de um segmento dessa organização (DEJOURS, 2005). Desse modo, trabalhar, não é somente executar os atos técnicos, é também fazer funcionar o tecido social e as dinâmicas intersubjetivas indispensáveis à psicodinâmica do reconhecimento, que é o caráter necessário em vista da mobilização subjetiva da personalidade e da inteligência (DEJOURS, 2005). É a inteligência que permite inventar soluções com o objetivo de anular a distância que se estabelece entre a tarefa (o prescrito) e a atividade (o efetivo). Também é a mobilização desta inteligência em situações de trabalho frequentemente difíceis, a despeito dos conflitos que surgem entre trabalhadores em torno do modo de tratar a distância entre o prescrito e o efetivo (DEJOURS, 2012b).

Dito isso, trabalhar não é somente produzir, é colocar seu corpo à prova com possibilidade de que ele volte mais sensível se comparado consigo mesmo antes dessa provação. Assim, trata-se de aumentar suas capacidades de experimentar prazer (DEJOURS, 2012a). O prazer no trabalhar permite considerar que o trabalho não é uma desgraça

socialmente determinada, mas pode, de fato, ser um edificador das identidades individuais e coletivas (LANCMAN, SZNELWAR, 2011). Se há prazer no trabalho este prazer só pode advir do ganho obtido no trabalho justamente no registro da construção da identidade e da realização de si mesmo (DEJOURS, 2015). O prazer resultante do sucesso do trabalho está ligado ao crescimento da subjetividade, de transformar a si mesmo (DEJOURS, 2012b).

## **O OLHAR DA PSICODINÂMICA DO TRABALHO ACERCA DO TRABALHO DOCENTE NA PÓS-GRADUAÇÃO**

A docência configura-se como um constructo conceitual complexo, uma vez que além da sua permeabilidade às influências históricas e culturais que vão se estabelecendo ao longo do tempo, sua materialização carrega diversas perspectivas que demarcam um campo heterogêneo de significação (GONZÁLEZ, FENSTERSEIFER, 2014). Na universidade, a docência se configura como um processo contínuo de construção da identidade docente e tem por base os saberes da experiência, construídos no exercício profissional mediante o ensino dos saberes específicos das áreas de conhecimento (PIMENTA, ANASTASIOU, 2002).

No mundo contemporâneo, a atividade docente tem sido amplamente impactada por muitos fatores que se originam da crescente valorização do trabalho intelectual; nesse aparato são incluídas as mudanças provenientes da reconfiguração do mundo do trabalho, bem como a avaliação de desempenho da Educação Superior no país (HOFFMANN et al., 2017). É possível perceber um contexto de dificuldades e implicações éticas singularizadas na construção do “fazer cotidiano”. Esse “fazer” dos docentes é constituído pela complementaridade entre prescrições, “reapropriações” e invenções. Há um contexto de relações e histórias que se misturam e se confundem (ROSEMBERG, FILHO, BARROS, 2014).

As mudanças demandam que os profissionais estejam em constante atualizações o que, muitas vezes, afeta o ritmo e a capacidade de assimilação das inúmeras tarefas. O excesso de atividades laborais e o desgaste emocional a que os docentes estão expostos torna-os mais sus-



cetíveis e vulneráveis ao desenvolvimento de transtornos relacionados ao estresse (ANDRADE, CARDOSO, 2012).

Na docência, um dos papéis do profissional no seu trabalho é o de desafiar, estimular e ajudar os estudantes na construção de uma relação com o objeto de aprendizagem que, em algum nível, atenda às necessidades que os estudantes tenham, sendo que isso só é possível, se acontecer em um clima favorável. Nesse sentido, também se tem a importância da competência profissional na escolha das ações a serem efetivadas (ANASTASIOU, ALVES, 2015). Ser docente é participar da independência das pessoas, a torná-las mais livres, menos dependentes econômica, política e socialmente. Para além de ensinar, a docência permite a contribuição para a formação de cidadãos críticos, capazes de discernir sobre as suas escolhas de maneira consciente (HOFFMANN et al., 2017).

Anastasiou e Alves (2015) discorrem sobre elementos básicos do trabalho dos docentes, refletindo sobre ações no processo de ensinar e de aprender a aprender. Retratam que a maioria dos docentes universitários não possuem uma formação específica para o ensinar, embora, em muitos momentos ensinam e são bem sucedidos. Possivelmente, em decorrência de saberes provindos da experiência, juntamente de saberes disciplinares (PIMENTA, ANASTASIOU, 2002). A análise do trabalho pela via da atividade de ensinar, permite perceber que os docentes se (prê) ocupam com questões importantes para o desenvolvimento da sua atividade e necessitam de múltiplas ações para que o ensinar realmente se consolide (ROSEMBERG, FILHO, BARROS, 2014).

Pesquisas citadas por Heckert et al., (2001) dão conta de sinalizar novas formas de organização do trabalho, e na atividade docente, apesar do sofrimento provocado pelas situações de trabalho adversas à saúde, os profissionais buscam apreender outros movimentos para suportar e criar outros modos de ser-estar na vida-trabalho. Por conta disso, a organização espacial, como todos os outros aspectos da gestão do trabalho docente, é recorrentemente colocada em análise, produzindo

efeitos nos modos de ensinar e aprender, o que, conseqüentemente, exige novas modulações na organização do trabalho.

Docentes universitários, comumente têm uma longa história de formação e reconhecimento quanto aos seus saberes específicos, construídos ao longo de sua carreira (PIMENTA, ANASTASIOU, 2002). A intensificação da atividade docente reflete um novo modelo de produção de conhecimento, no qual existem demandas permeadas do que está sendo chamada de cultura do produtivismo que se caracteriza pela aceleração das atividades, alienação, competitividade e individualismo (HOFFMANN et al., 2017). Ao assumir múltiplas atividades com alto grau de exigência e responsabilidade, esses docentes ficam vulneráveis à tensão psicológica e ao estresse excessivo, o que afeta sua saúde e qualidade do trabalho (OLIVEIRA, CARDOSO, 2011).

O exercício da docência é um campo complexo e diverso, atravessado por inúmeras reformas educacionais, em que grande parcela das responsabilidades surtidas tem sido repassada ao corpo docente, fundamentalmente no que se refere a exigências associadas à frequência de publicações, elaboração de projetos de pesquisa e extensão, e experiência no mercado de trabalho (MARTINS, HONÓRIO, 2014). As conseqüências da intensificação de atividade e produtividade do novo modelo de universidade refletem na prática e na organização do trabalho, causa doenças físicas e psíquicas pelas contradições do contexto de trabalho, nos quais os docentes vivenciam o prazer e o sofrimento (VILELA; GARCIA; VIEIRA, 2013).

Na perspectiva docente, é possível afirmar que trabalhador não chega a seu local de trabalho como uma máquina nova. Ele possui uma história pessoal que se concretiza por uma certa qualidade de suas aspirações, desejos, motivações e necessidades psicológicas, que integram sua história passada. Isso confere a cada indivíduo características únicas e pessoais que podem gerar adversidades, já que o contexto do sujeito é permeado por muitas ações coletivas (DEJOURS, ABDOUCHELI, JAYET, 2015).

No fazer docente, a possibilidade de ajustar a organização do trabalho aos próprios desejos, necessidades e individualidade é destacada como um importante mecanismo na edificação das vivências de prazer. A construção de experiências plenas no trabalho exige a mobilização do próprio trabalhador em direção à superação dos obstáculos.

O estresse percebido em docentes universitários é resultante de várias razões tais como condições de trabalho, pressões do trabalho, competitividade e conflito nos relacionamentos interpessoais (OLIVEIRA, CARDOSO, 2011). O somatório das atividades laborais no contexto universitário como o ensino, a pesquisa, e as práticas administrativas, em muitos momentos, promovem uma sobrecarga no docente. Assim, quando o trabalho passa a não ter mais o sentido essencial, a relação que o trabalhador vai desenvolver pode ser a expressão da insatisfação. Para que este sentimento se torne suportável, é necessário lançar mão de estratégias que minimizem estes constrangimentos. Assim, quando as estratégias utilizadas são satisfatórias para o trabalhador, permitem que vivências de prazer se sobressaiam, primando pela saúde do indivíduo (SOUTO et al., 2017).

Os docentes entrelaçam os movimentos de tensão com estratégias adaptativas que, em vez de levá-los ao desânimo e estresse, têm proporcionado na sala de aula o prazer de ensinar. Essa habilidade de resiliência<sup>32</sup> é importante para os docentes universitários, já que cotidianamente respondem aos riscos e desafios da sociedade que os obriga a viver na incerteza. O sentido encontrado no trabalho docente se relaciona ao compromisso social que a educação desempenha na sociedade, e isso faz com que os docentes invistam na carreira acadêmica. As características de um trabalho desafiador e criativo é o que

---

<sup>32</sup> O processo e resultado de se adaptar com sucesso a experiências de vida difíceis ou desafiadoras, especialmente através de flexibilidade mental, emocional e comportamental e ajustamento a demandas externas e internas. Inúmeros fatores podem contribuir para como as pessoas se adaptam bem ou mal a adversidades, predominante entre eles (a) as formas como os indivíduos veem e se envolvem com o mundo, (b) a disponibilidade e qualidade de recursos sociais e (c) estratégias de enfrentamento específicas. A pesquisa psicológica demonstra que recursos e habilidades em cada uma dessas esferas associados com adaptação mais positiva podem ser cultivados e praticados.

traz prazer e satisfação no âmbito universitário (MENDES, BOTTEGA, CASTRO, 2014).

Estudos abordam a precarização do trabalho docente nas Instituições de Ensino Superior e atribuem essa condição à flexibilização de contratos de trabalho; priorização de aspectos quantitativos para a mensuração e avaliação de desempenho docente e; competitividade entre os profissionais, o que contribui para a cultura da produtividade e alienação do trabalho (HOFFMANN et al., 2017). A desvalorização docente contribui para que os profissionais apresentem sentimentos de desilusão, desencantamento e desapontamento (MENDES, BOTTEGA, CASTRO, 2014).

O trabalho do docente envolve criar vínculos sociais, estimular a autonomia e a responsabilidade através de uma atividade teórico-prática, intelectual e administrativa (HOFFMANN et al., 2017). O ensinar exige respeito à autonomia e à dignidade de cada pessoa, especialmente no âmago de uma abordagem progressiva, alicerce para um processo de ensino aprendizagem que leva em consideração a pessoa como um ser humano que constrói sua própria história. No entanto, esse respeito só emerge no íntimo de uma relação dialética na qual docente e discente se reconhecem mutuamente, de modo a não existir docência sem discência, nem se reduzem a condição de objeto uma da outra (MITRE et al., 2008).

Estudos que discorrem acerca do papel docente em níveis anteriores ao ensino superior descrevem o exercício docente caracterizados por exigências que se diferem das do docente de ensino superior (FREITAS, FACAS, 2013; DALAGASPERINA, MONTEIRO; 2014; VIVIAN, OLIVEIRA, 2017). Além da docência no ensino superior requerer profissionais que, mediante a capacidade de combinações de suas habilidades pessoais com expectativas dos estudantes e exigências do ambiente, sejam capazes de garantir um aprendizado agradável e eficiente dos estudantes (GIL, 2017), é também nessa esfera de ensino que os profissionais se veem como fundamentais na construção dos indivíduos da sociedade.

Estudos mostram que além da incorporação de uma construção de conhecimento diferenciada, voltada as necessidades dos estudantes,

o exercício docente no ensino superior apresenta exigências que permeiam o âmbito pedagógico; a formação biopsicossocial do estudante; e demandas administrativas que fazem parte do cotidiano das instituições de ensino (OLIVEIRA, CARDOSO, 2011; ANDRADE, CARDOSO, 2012; VILELA, GARCIA, VIEIRA, 2013; MARTINS, HONÓRIO, 2014; HOFFMANN et al., 2017).

Na pós-graduação, além das exigências trazidas nos estudos anteriores sobre o exercício docente, perpetua a cultura da produtividade científica, visto que é na esfera da pós-graduação que a pesquisa aparece com maior expressividade. Estudos apontam que a prática na pós-graduação se difere dos demais níveis do ensino, porque é nela que existe um salto em nível de conhecimento. Os escritos produzidos, as pesquisas sugeridas requerem do docente da pós-graduação um investimento maior na carreira acadêmica, que implica o tempo dedicado a leituras que deem suporte a discussões acadêmicas; as atualizações profissionais e também as habilidades que são desenvolvidas pelo docente para avaliar (CIRANI, CAMPANARIO, SILVA, 2015; SOUTO et al., 2017).

Enfim, a análise do trabalho docente permite constatar que os docentes reconhecem a importância da experiência de pesquisa vivenciada, ou seja, discutir coletivamente as interferências que estão ocorrendo nas situações de trabalho, as formas de estar em sala de aula, os modos de lidar com os alunos e com a própria atividade de trabalho. Entendem, principalmente, que essa maneira de se abrirem para o debate, analisando coletivamente a própria atividade, pode colaborar para aumentar o poder de agir dos coletivos de trabalho docente e, conseqüentemente, a potência do viver (ROSEMBERG, FILHO, BARROS, 2014).

Nessa perspectiva, se faz necessário que as ações dirigidas aos docentes no espaço acadêmico estejam fundamentadas na compreensão dos processos de transformação do mundo do trabalho, permitindo a percepção dos aspectos que constroem e validam novos modelos de vivências profissionais, especialmente aquelas que remetem à PT (MENDES, BOTTEGA, CASTRO, 2014). Também se faz necessário compreender como a relação entre o prazer e o sofrimento no trabalho de docentes

universitários produzem formas de constituição da subjetividade de tais trabalhadores (TITTONI, NARDI, 2006).

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Compreende-se que os docentes sentem a necessidade de seres escutados e atendidos em suas demandas individuais e coletivas. O lado humano, verbalizado como necessário para o constituir-se docente, opera em uma via de mão dupla, pois ao mesmo tempo que o trabalho docente não deveria ser visto como um meio de produção com resultados apenas quantitativos, em momentos ele deixa de ser uma ferramenta na transformação de vidas, tendo em vista as nuances e particulares impostas pelo modelo da pós-graduação, bem como pelas múltiplas exigências impostas a esses trabalhadores, os quais não visualizam o reconhecimento de forma satisfatória.

As sintomatologias de desgaste, somadas à necessidade de responder à mobilização emocional que isso resulta, exige que os docentes desenvolvam estratégias de defesa e manejos psicológicos a fim de conviver e reelaborar seu exercício laboral. Entende-se que é na coletividade que transcende a noção de cooperação, compreensão empática, de dialogicidade, e de transformação da realidade laboral, além de se encontrar, na integração do coletivo, maior potencial para a unificação de estratégias que sirvam para o bem laboral comum, capaz de dar manutenção a saúde dos docentes.

É necessário pensar nas perdas e ganhos das imposições da pós-graduação *stricto sensu*, o que tem se transformado em prazer e o que em contrapartida é propulsor de sofrimento. Além da recuperação do diálogo, da escuta e do planejamento de estratégias que sirvam de apoio para fazer frente aos crescentes e complexos problemas e exigências do universo docente, e que atuem como redutoras de sofrimento psíquico, com promoção de condições laborais saudáveis e favoráveis para esses profissionais.

## REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo; ALVES, Lenoir Pessate. **Processos de Ensino na Universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. Joinville: Editora Univille, 2015.

ANDRADE, Patrícia Santos; CARDOSO, Telma Abdalla de Oliveira. Prazer e dor na docência: revisão bibliográfica sobre a síndrome de burnout. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 129-140, 2012.

ALDERSON, Marie. **La psychodynamique du travail: objet, considerations épistémologiques et premisses théoriques**. Santé mentale au Québec. v. 29, n. 1, p. 243-260, 2004.

CIRANI, Claudia Brito Silva; CAMPANARIO, Milton de Abreu; SILVA, Heloisa Helena Marques. A evolução do ensino da pós-graduação senso estrito no Brasil: análise exploratória e proposições para pesquisa. **Avaliação**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 163- 187, 2015.

DALAGASPERINA, Patrícia; MONTEIRO, Janine Kieling. Preditores as síndromes *burnout* em docentes do ensino privado. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 19, n. 2, p. 265-275, 2014.

DEJOURS, Christophe. Por um novo conceito de saúde. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, São Paulo, v. 14, n. 54, p. 7-11, 1986.

DEJOURS, Christophe. **A Banalização da Injustiça Social**. 5ª edição. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998. 158 p.

DEJOURS, Christophe. **O Fator Humano**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2005. 104 p.

DEJOURS, Christophe. **Trabalho, Tecnologia e Organização. Avaliação do trabalho submetido à prova do real**. São Paulo: Blucher, 2008a. 125 p.

DEJOURS, Christophe. **Cadernos de TTO**, 2 A avaliação do trabalho submetida a prova real. Org. Laerte Idal Sznelwar, Fausto Leopoldo Mascia. Paulo: Blucher, 2008b.

DEJOURS, Christophe. **Sexualidade e trabalho**. Brasília: Paralelo 15, 2012a.

DEJOURS, Christophe. Psicodinâmica do trabalho e teoria da sedução. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 17, n. 3, p. 363-371, 2012b.

DEJOURS, Christophe. Sublimação entre sofrimento e prazer no trabalho. **Revista Portuguesa de Psicanálise**, Lisboa, v. 33, n. 2, p. 9-28, 2013.

DEJOURS, Christophe; ABDOUCHELI, Elisabeth; JAYET, Christian. **Psicodinâmica do Trabalho: Contribuições da Escola Dejouriana à Análise da Relação Prazer, Sofrimento e Trabalho**. São Paulo: Atlas, 2015. 145 p.

DEJOURS, Christophe. **A Loucura do Trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2015. 222 p.

DEJOURS, Christophe. **Psicodinâmica do Trabalho: Casos Clínicos**. Porto Alegre: Dublinense, 2017. 142 p.

DEJOURS, Christophe et al. **The Return of Work in Critical Theory: self, society, politics**. New York: Columbia University Press, 2018.

FREITAS, Lêda Gonçalves; FACAS, Emílio Peres. Vivências de prazer-sofrimento no contexto de trabalho dos professores. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**. Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 7-26, 2013.

GIL, Antonio Carlos. **Didática do Ensino Superior**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GLANZNER, Cecília Helena et al. Avaliação de indicadores e vivências de prazer/sofrimento em equipes de saúde da família com o referencial da Psicodinâmica do Trabalho. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1-9, 2017.

GOMES, Antonio Rui et al. Stress, avaliação cognitiva e Burnout: um estudo com professores do ensino superior. **Revista Sul Americana de Psicologia**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 1-20, 2013.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **Dicionário crítico de Educação Física**. Ijuí: Editora Unijuí, 2014.

HECKERT, Ana Lúcia et al. **A dimensão coletiva da saúde: articulações entre gestão administrativa-saúde dos docentes, a experiência de Vitória**. In: BRITO, J. et al. *Trabalhar na escola? “só inventando o prazer”*. Rio de Janeiro: IPUB, 2001.

HOFFMANN, Celina et al. Psicodinâmica do trabalho e riscos de adoecimento no magistério superior. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 31, n. 91, 2017.

LANCMAN, Selma; SZNELWAR, Laerte Idal (orgs). **Christophe Dejours: da Psicopatologia à Psicodinâmica do Trabalho**. Tradução: Franck Soudant. 3ª Edição Revista e Ampliada. Rio de Janeiro: Fio Cruz, 2011. 512 p.

MARTINS, Andréa Arnaut Vieira; HONÓRIO, Luiz Carlos. Prazer e Sofrimento Docente em uma Instituição de Ensino Superior Privada em Minas Gerais. **Revista O&S**, Salvador, v. 21, n. 68, p. 835-852, 2014.

MENDES, Ana Magnólia; BOTTEGA, Carla Garcia; CASTRO, Thiele da Costa Müller. **Clínica Psicodinâmica do Trabalho de Professores: práticas em saúde do trabalhador**. Curitiba: Juruá, 2014.



MITRE, Sandra Minardi. et al. Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem na Formação Profissional em Saúde: debates atuais. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 13, p. 2133-2144, 2008.

OLIVEIRA, Maria das Graças Marrocos de; CARDOSO, Cármen Lúcia. Stress e trabalho docente na área da saúde. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 135- 141, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

ROSEMBERG, Dulcineia Sarmento; FILHO, Jair Ronchi; BARROS, Maria Elizabeth Barros de. **Trabalho docente e poder de agir: clínica da atividade, devires e análises**. Vitória: EDUFES, 2014.

SOUTO, Bruna Lecintia Carpes et al. O trabalho docente em pós-graduação: prazer e Sofrimento. **Revista de Enfermagem da UFSM**, Santa Maria, v. 7, n. 1, p. 29-39, 2017.

TITTONI, Jaqueline; NARDI, Henrique Caetano. Subjetividade e trabalho. *In*: Cattani, Antonio David; Holzmann, Lorena. (Eds). **Dicionário de Trabalho e Tecnologia**. Porto Alegre: Editora da UFRGS. p. 277-280, 2006.

VIEIRA, Fernando de Oliveira; MENDES, Ana Magnólia; MERLO, Álvaro Roberto Crespo. **Dicionário Crítico de Gestão e Psicodinâmica do Trabalho**. Curitiba: Juruá, 2013.

VILELA, Elena Fátima; GARCIA, Fernando Coutinho; VIEIRA, Adriane. Vivências de Prazer-sofrimento no Trabalho do Professor Universitário: estudo de caso em uma instituição pública. **Revista eletrônica de administração**, Porto Alegre, v. 75, n. 2, p. 517-540, 2013.

VIVIAN, Chancarlyne; OLIVEIRA, Lisandra Antunes de. **Sobre a arte de ensinar: a importância da avaliação psicológica em docentes**. 2017. 22 f. Monografia (Especialização em Avaliação Psicológica) – Universidade do Oeste de Santa-Catarina, São Miguel do Oeste, 2017.

# IDENTIDADES DOCENTES: ASPECTOS DA SAÚDE VOCAL DOS PROFESSORES

Sabrina Schmidt Medeiros<sup>33</sup>

Andreia de Bem Machado<sup>34</sup>

## INTRODUÇÃO

A voz humana é um dos principais veículos de comunicação do homem, e possibilita o seu relacionamento interpessoal. Porém, vozes disfônicas ou alteradas podem influenciar negativamente essa interação, prejudicando a vida social e interferindo no trabalho (PARK; BEHLAU, 2009).

Com o aumento contínuo do número de profissionais<sup>35</sup> que utilizam a voz como instrumento de trabalho, pode ocorrer, consequentemente, um aumento na incidência de agravos à saúde relacionados à voz. No entanto, não existem dados epidemiológicos considerados fidedignos sobre o atendimento e ocorrência desta patologia no Sistema Único de Saúde (SUS) uma vez que o Distúrbio de Voz foi incluso na lista de doenças de notificação compulsória do Ministério da Saúde, somente no dia trinta de julho deste ano em sessão do Ministério da Saúde (BRASIL, 2018; MASSON et al., 2020).

A voz é fator relevante, especialmente enquanto componente constitutivo da identidade do professor como trabalhador, do impacto do docente sobre o discente e componente do processo ensino-aprendizagem. Devido à sua importância, a voz do professor vem sendo

---

<sup>33</sup> Graduada em Fonoaudiologia pela Universidade Federal de Santa Catarina. Graduada em Pedagogia pela Faculdade Municipal de Palhoça.

<sup>34</sup> Doutora em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Mestrado em Educação Científica e Tecnológica e graduação em Pedagogia. Atua como professora na Faculdade Municipal de Palhoça e na Faculdade do Vale Itajaí Mirim.

<sup>35</sup> De acordo com o protocolo de Vigilância em Saúde do Trabalhador, estimativas populacionais de profissionais que utilizam a voz como instrumento de trabalho, considerando grandes grupos ocupacionais, mostram que, de 2002 a 2015, houve aumento progressivo do número destes, passando de 39.971.000 para 53.780.000, crescimento de 34,5%.

constante tema de pesquisa na área de saúde ocupacional (ARAÚJO et al., 2008; GRILLO; PENTEADO, 2005).

Dentro desse cenário o objetivo desse trabalho é analisar a saúde vocal dos professores da grande Florianópolis – SC com o intuito de verificação da situação funcional, hábitos e aspectos vocais.

## **METODOLOGIA**

Trata-se de uma pesquisa de natureza básica, que tem como finalidade a contribuição de verdades, mesmo que estas sejam temporárias; e conhecimento novo para o avanço da ciência (NASCIMENTO, 2016, p. 02). Partindo desse pressuposto, serão coletados dados dos professores em relação aos seus aspectos e hábitos vocais do corpo docente de Águas Mornas, Antônio Carlos, Biguaçu, Florianópolis, Governador Celso Ramos, Palhoça, Santo Amaro da Imperatriz, São José e São Pedro de Alcântara, ou seja, os docentes da grande Florianópolis.

O objeto de estudo da presente pesquisa foi de caráter exploratório, descritivo e bibliográfico. Entre o grupo das pesquisas descritivas Gil (2012, p. 42) salienta que estas são “aquelas que têm por objetivo estudar as características de um grupo [...] e também são aquelas que têm por objetivo levantar opiniões, atitudes e crenças de uma população.” Ou seja, as pesquisas descritivas explanam as características de um determinado grupo. Os sujeitos deste estudo serão os professores da grande Florianópolis (SC).

## **HÁBITOS DE SAÚDE VOCAL**

A categoria que possui a mais alta prevalência de distúrbio vocal quando comparada às outras, é a do professor. Os principais fatores são os externos (stress), hábitos (tabagismo, abuso do álcool) e problemas de saúde (afecções respiratórias altas). Vários são os sintomas mencionados pelos pesquisadores e, dentre eles, os mais comuns são rouquidão, fadiga vocal, esforço ao falar assim como dor/ardor ou secura na garganta. Esses sintomas podem ser causados pelo tabagismo, abuso de álcool, hidratação insuficiente, gritar ao falar, falar alto, ou falar

excessivamente. Assim, compreende-se que esses fatores interferem na produção vocal (FERREIRA; NAGAMINE; GIANNINI, 2010; FERREIRA et al., 2010; FERREIRA; SANTOS; LIMA, 2009; GIANNINI; PASSOS, 2006).

O hábito de falar por um longo período de tempo, com esforço, intensidade elevada e alta velocidade é encontrado nas atividades diárias dos professores. A presença dos altos níveis de ruído pode levar o professor a elevar a intensidade da voz pela competição sonora e necessidade de superar o ruído ambiente. Porém o uso traz consequências negativas para saúde e o processo ensino-aprendizagem (FERREIRA; NAGAMINE; GIANNINI, 2010; SERVILHA; RUELA, 2009; GRILLO; PENTEADO, 2005).

Por desconhecerem os cuidados preventivos em relação à voz, muitos professores acabam contribuindo para instalação de um distúrbio de voz, pois frequentemente os mesmos apresentam condutas inadequadas. Portanto, é importante e se faz necessária à promoção do treinamento e preparação para o uso adequado da voz aos docentes, podendo assim auxiliar na diminuição da ocorrência de alterações vocais (GRILLO; PENTEADO, 2005; ARAÚJO et al., 2008).

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Após a busca na literatura sobre a temática de estudo, foi realizada, para esta pesquisa, coleta de dados por meio do questionário online com o objetivo de analisar a saúde vocal dos professores da grande Florianópolis – SC com o intuito de verificação e correlação da identificação, situação funcional, hábito e aspecto vocal. A pesquisa foi disponibilizada no link <https://forms.gle/pEP9nNwyTYyuzZWC6> entre os dias 22 de setembro de 2020 até o dia 06 de outubro de 2020.

A primeira questão explicitada no instrumento foi com relação à cidade em que os professores participantes residem. Das nove cidades que constituem a Grande Florianópolis, 43,1% o fazem na Palhoça, 22,8% em São José, 14,2% em Biguaçu, 12,7% em Florianópolis.

Assim, foi possível verificar em qual cidade se reuniam a maioria dos respondentes da pesquisa. Não houve participantes das cidades de Antônio Carlos e São Pedro de Alcântara. Entre os participantes pes-

quisados, 92,9% eram mulheres, o que revela a predominância desse sexo na área docente. Estas representam, de acordo com Ferraccio et al. (2015, p. 1187), aproximadamente 80% da população docente, este é um ponto que pode ser observado em outros estudos que investigam cuidados da voz do professor (MARÇAL; PERES, 2011; FERREIRA et al., 2010).

A prevalência de mulheres nessa categoria profissional pode favorecer a presença de disfonias, devido a características anatômicas e fisiológicas relacionadas ao gênero. As mulheres apresentam uma laringe com maior suscetibilidade ao impacto vocal devido sua configuração glótica, que possui tamanho reduzido comparado ao do homem (MARÇAL; PERES, 2011; GAMA et al. 2010; FERREIRA; NAGAMINE; GIANNINI, 2010).

Constatou-se, quanto à idade das educadoras<sup>36</sup>, que 70 respondentes tinham entre 31 a 40 anos e 66 entre 41 a 50 anos. Esses são dados semelhantes aos encontrados em um estudo onde a média de idade foi 45,1 anos. Esta literatura aponta ainda que, à medida que a idade avança, pode ocorrer à diminuição da eficiência vocal, este evento é chamado de presbifonia (FERRACCIO et al., 2015).

Observa-se que as professoras desta pesquisa se encontram no limite superior do período de máxima eficiência vocal, que vai dos 25 aos 45 anos e poderão se monitorados por elas os seus sintomas vocais, apresentar num futuro próximo, queixas relacionadas ao envelhecimento da voz (BEHLAU, 2001).

Quanto ao tempo de profissão, as professoras estudadas apresentaram um tempo médio de utilização profissional da voz de 14,65 anos. Em um trabalho realizado com professores da educação infantil e séries iniciais, produzido por Cielo, Ribeiro e Hoffmann (2015, p. 499), mostrou dados semelhantes, em que a maioria dos docentes atuava há aproximadamente 12,7 anos. Acredita-se que longos períodos de uso

---

<sup>36</sup> A partir deste momento será utilizada uma linguagem inclusiva, já que a maioria das pessoas entrevistadas foram mulheres. Esta linguagem inclusiva, constitui um importante mecanismo de reforço ao direito à representação linguística da identidade e o direito a uma igualdade entre mulheres e homens real e efetiva.

vocal intenso durante a carreira possam produzir efeito acumulativo sobre a voz do professor (PIZOLATO et al., 2013).

Destacou-se ainda nessa pesquisa a alta porcentagem de professoras que trabalham na esfera pública (94,4%). Em uma revisão dos 15 anos de produção em voz do professor feita por Dragone et al. (2010, p. 295), fica evidente o papel das instituições públicas e privadas que, ao consentirem com a realização de diversas pesquisas, demonstram desejo de apoiar a atualização, desenvolvimento e aprimoramento da ciência.

Estudos apontam fatores de risco no ambiente escolar, principalmente em escolas infantis e fundamentais, uma vez que os docentes lidam com muitas crianças em ambientes ruidosos demandam um intenso uso vocal em atividades que carecem esforço resultando em aumento excessivo da tensão da musculatura do pescoço (GIANNINI; LATORRE; FERREIRA, 2013; KARMANN; LANCMAN, 2013). Entre as professoras pesquisadas, 69% trabalham na Educação Infantil, 26,4% no Ensino Fundamental e demais níveis de educação.

Araújo et al., (2008), em seu artigo, fala que a “voz projetada” é utilizada pelo professor para persuadir outras pessoas, chamar atenção, tentar influenciar e cativar os ouvintes, tanto para crianças, adolescentes e adultos. Este tipo de voz mais comumente utilizado pela categoria é também o tipo mais predisposto a causar danos aos órgãos responsáveis pela fonoarticulação, elevando os riscos para o distúrbio de voz. Atualmente, o grupo com maior incidência de alterações vocais é representado pelos docentes (MARÇAL; PERES, 2011; FERREIRA; NAGAMINE; GIANNINI, 2010; PIZOLATO et al., 2013). Neste questionário, dentre 197 respondentes, 96 professoras (48,8%) alegaram que tiveram ou tem alteração na sua voz.

Apesar de 51,3% das professoras desta pesquisa não relatarem alteração na voz, é ainda grande o número que as apresentam e apresentaram queixas sugestivas da ocorrência de distúrbios vocais. Este último é considerado uma patologia multicausal que se instaura na vida docente por meio da interferência de variados fatores que interagem entre si, sendo eles ambientais, organizacionais e individuais (BISSERA

et al., 2014; FABRON; SEBASTIÃO, 2010; GAMA et al., 2010). Em maior número a população pesquisada apontou como fator responsável pela ocorrência das alterações vocais o uso intensivo da voz (34,5%), estresse (16,2%) e alergias (10,7%).

De acordo com Pizolato et al. (2013), as queixas mais citadas pelos professores brasileiros e estrangeiros foram: rouquidão, cansaço vocal, dor ou irritação e pigarro, sendo que, o sintoma mais frequentemente referido é a rouquidão.

Quando houve presença, os mais citados estão: cansaço ao falar (29,9%), garganta seca (21,8%), rouquidão (19,8%), pigarro (18,8%) e falha na voz (16,8%). Estes relatados durante a pesquisa são compatíveis com os descritos pela literatura que verificam tais queixas em professores (BRASIL, 2018; FERREIRA; NAGAMINE; GIANNINI, 2010; FABRICIO; KASAMA; MARTINEZ, 2010; SIMOES; LATORRE, 2006).

Em um estudo feito por Lemos e Rumel (2005), foi possível verificar a associação estatística entre a presença de disfonia e o hábito de falar muito. Da mesma forma outra pesquisa relata que os sintomas pigarro e garganta seca podem ter relação com o uso intensivo da voz por parte dos educadores. Este último foi referido como a principal causa das alterações vocais no presente estudo por 68 professoras entrevistadas (34,5%), talvez por ser uma característica inerente a esta categoria, principalmente no ensino infantil, onde trabalham 69% as docentes deste estudo.

O estresse vivenciado pelo professor no seu cotidiano é um produto da relação do ambiente físico, social e o próprio indivíduo, sua personalidade, comportamento e circunstâncias vivenciadas (FERREIRA; SANTOS; LIMA, 2009; FABRON; SEBASTIÃO, 2010). Estes podem se configurar como fatores determinantes do distúrbio vocal, indicando que o corpo do professor é o maior alvo das condições adversas de trabalho (SERVILHA; RUELA, 2009). O desequilíbrio ressonantal, aumento do pitch e comprometimento na modulação e articulação são ações comunicativas que podem sofrer alteração em função das emoções e estresse, podendo ocasionar comprometimento na interação entre

professor-aluno (PENTEADO; SILVA; MONTEBELLO, 2015). Em um artigo escrito por Ferreira, Santos e Lima (2009) apontam que existe relação estatisticamente significativa entre o estresse (16,2%), segunda causa de alteração mais citada, e o cansaço vocal (29,9%), sensação mais citada neste estudo.

Servilha e Ruela (2009), apontam que existe uma relação entre disfonia e alergia e que docentes possuem chances elevadas de apresentarem quadros alérgicos e doenças de via respiratória, conforme demonstra. A presença de pigarro pode ocorrer devido a secreção nasal por rinites alérgicas, sinusites agudas e crônicas, entre outros (FERREIRA; SANTOS; LIMA, 2009), ou seja, secreção gerada por esses problemas respiratórios contribui para o hábito de pigarrear, sensação referida por 18,8% das professoras.

A maioria das professoras desta pesquisa referiu trabalhar em apenas uma escola (79,7%). Segundo análise feita por Araújo et al. (2008) a queixa de rouquidão, citada nesta pesquisa por 19,8% das docentes, está estatisticamente associada ao fato dos professores trabalharem em duas ou mais escolas, como nos demonstram 20,3% das professoras desta pesquisa. A carga horária total de trabalho como professora mais referida, considerando todas as escolas em que estas lecionam, foi de 30 a 40 horas semanais (35,5%).

Observa-se ainda que somente 20,8% das docentes trabalham até 20 horas por semana, enquanto que 8,6% lecionam mais que 40 horas por semana, ou seja, a maioria das docentes respondentes tem uma carga horária semanal alta de uso profissional da voz. Estudos apontam ocorrência de rouquidão, cansaço ao falar e perda da voz em professores que lecionam mais de 25 horas semanais, indicam ainda maior ocorrência de disfonias em professores com até 40 horas semanais (ARAÚJO et al., 2008). Assim, percebe-se que o fator horas-aula está intrinsicamente ligado as alterações vocais desta categoria profissional.

As situações de ensino geralmente envolvem o uso da fala em um ambiente ruidoso. A literatura atual, frequentemente, menciona altos níveis de ruído, presente nas diversas categorias profissionais



de ensino, e seus efeitos negativos na saúde e no processo de ensino-aprendizagem. Pesquisas indicam que, em geral, a compreensão e a discriminação por parte dos alunos são bastante reduzidas nas tarefas apresentadas com qualidade de voz disfônica (GRILO; PENTEADO, 2005; FABRICIO; KASAMA; MARTINEZ, 2009; BASSI et al., 2011; KARMANN; LANCMAN, 2013; DITSCHHEINER; FERREIRA, 2013). No presente estudo 40,6% relataram presença constante de ruído na escola e somente 5,6% informaram a ausência do mesmo.

Os achados do presente estudo corrobora com Fabricio, Kasama e Martinez (2009), onde 68% dos professores relataram incomodo provocado por ruídos. Estes são comumente encontrados, nas escolas, níveis altos, acima do limite de tolerância e excedendo o limiar de conforto acústico estabelecido pelas normas. Sabe-se também que o professor compete para superar o ruído necessitando aumentar o nível de intensidade da voz para manter a inteligibilidade de sua fala e assegurar a eficiência do ensino considerando que o efeito da voz disfônica provocada pelo ruído afeta a compreensão e o desempenho dos alunos (GHIRARDI; FERREIRA, 2008; BASSI et al., 2011; KARMANN; LANCMAN, 2013; DITSCHHEINER; FERREIRA, 2013).

Estudos alertam para o fato de que o tabagismo é um hábito nocivo para saúde vocal, pois gera processos inflamatórios na laringe, com alteração na massa e de vibração nas pregas vocais. Entre os sintomas encontrados na literatura relacionados ao tabagismo está a garganta seca e o pigarro, observados neste estudo (FERREIRA et al., 2010; FERREIRA; SANTOS; LIMA, 2009). É importante notar que, entre as professoras entrevistadas, houve uma baixa porcentagem de fumantes (4,6%).

Em estudo feito por Lemos e Rumel (2005) não encontrou associação estatisticamente significativa entre o fumo e a presença de dis-fonia, porém foi possível verificar relação entre esse último e o fato de o professor ser ex-fumante, supõe-se que esta seja a razão que os levou a parar o hábito. Considerando o hábito de fumar, pode-se cogitar que o grupo pesquisado encontra-se em nível saudável.

A hidratação é vital para as funções do organismo e, em especial, para fonação com o objetivo de promover a vibração das pregas vocais de modo livre com menor atrito, ou seja, a hidratação é um hábito de saúde importante na manutenção da qualidade vocal, sobretudo para os professores, profissionais da voz (FERREIRA; NAGAMINE; GIANINI, 2010; SIQUEIRA et al., 2016). Apesar de sabermos o benefício da hidratação para o trato vocal, na literatura não são encontrados estudos que determinam a quantidade ideal a ser ingerida por dia (SIQUEIRA et al., 2016). A maioria das professoras deste estudo (84,8%) referiu beber água durante o dia. É importante lembrar que a presença de garganta seca (21,8%) e pigarro (18,8%), sensações mencionadas nesta pesquisa podem indicar também falta de adequada hidratação. Apesar disso, no estudo feito por Lemos e Rumel (2005) que estuda a correlação entre a presença de sintomas e a hidratação, não foi encontrada associação estatisticamente significativa.

Os benefícios da hidratação para uma melhor produção vocal são descritos em estudos que apontam como um dos fatores importantes na diminuição das queixas vocais e, conseqüentemente, na melhora da produção vocal. Porém, alguns estudos acreditam que, provavelmente, as pessoas que tem pior qualidade de vida relacionada a voz e convivem com problemas vocais, bebem mais água como consequência da disfonia, por recomendação, ou por sentir necessidade de aliviar os sintomas das alterações vocais (CIELO; RIBEIRO; HOFFMAN, 2015; SIQUEIRA et al., 2016; JARDIM; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2007).

De acordo com Ferreira et al. (2010), poucas horas de sono podem ser a causa de sintomas que interferem nas atividades do dia seguinte. A falta de descanso pode prejudicar a cognição, bem como aumentar a dificuldade em realizar tarefas relacionadas ao trabalho. Nesta pesquisa, um pouco mais de um terço da amostra (32,5%) relatou dormir em média 8 horas ou mais por noite. E destas somente 21,3% alegaram acordar descansadas.

Das 75 professoras respondentes positivas (38,1%) sobre alteração da voz ao longo do dia, 29 educadoras que alegaram ter ou tido

alteração vocal indicaram voz pior de manhã, que melhora durante o dia (14,7%) enquanto 28 citaram voz melhor pela manhã, que piora ao longo do dia (14,2%).

Estudo de Simões e Latorre (2006) encontrou dados semelhantes onde voz melhor de manhã foi citada por 32 professoras e pior de manhã por 30. Estas autoras ainda alegam que esses dados encontrados apontam para dois diferentes tipos de alteração, um com cansaço vocal após uso prolongado ou inadequado, sintoma encontrado neste estudo; e outro com possível hipofuncionamento das pregas vocais ou com já presentes alterações na laringe que fazem com que a alteração na voz não desapareça ainda que posteriormente a repouso vocal.

Das 96 professoras (48,8%) deste estudo que alegaram que tiveram ou tem problemas na voz, 39 (19,8%) apresentaram esses sintomas e sensações a mais de 3 anos. Os dados encontrados corroboram com estudo feito por Lemos e Rumel (2005) onde 116 professoras das 190 respondentes de problemas vocais apresentavam sintomas a mais de 3 anos. Quanto à conduta adotada pelas docentes que apresentaram alterações vocais e do tempo em que permaneceram com estas, observa-se que das 158 que relataram não realizar ou ter realizado nenhum tratamento 45 mencionaram algum problema vocal, enquanto que apenas 39 procuraram atendimento especializado diante dos sintomas.

Estudos salientam que não é novidade a baixa procura por atendimento especializado, inclusive em casos extremos onde o sintoma já permanecia por um longo tempo (MUSIAL et al., 2011; KARMANN; LANCMAN, 2013; JARDIM; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2007; PARK; BEHLAU, 2009). Outro dado evidenciado por Gama et al. (2010) é a baixa adesão e a evasão do tratamento. Apesar da extrema importância que tem a avaliação clínica médica e fonoaudiológica, por serem pontes para prevenção, tratamento e reabilitação possibilitando um melhor prognóstico, muitos professores tem receio sobre recomendações de procedimentos, recomendações para diminuição da sobrecarga vocal, readaptação ou ainda afastamento total do trabalhador advindos das consultas (BRASIL, 2018; KARMANN; LANCMAN, 2013).

As alterações vocais, como as citadas neste estudo, interferem no desempenho, no processo de ensino-aprendizagem e na assiduidade do professor, sendo a causa de 43% da redução das atividades em sala de aula e de 20% das faltas ao trabalho (DITSCHHEINER; FERREIRA, 2013; KARMANN; LANCMAN, 2013; BASSI et al., 2011; JARDIM; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2007; PARK; BEHLAU, 2009). Em relação as faltas, observou-se que a maioria das professoras (80,7%) não se ausenta da aula.

Levando em conta as 96 respondentes que alegaram alteração na voz, 58 continuaram dentro de sala. Isso leva a acreditar que o afastamento da sala de aula ocorre quando o professor procura por atendimento especializado devido alguma queixa vocal antiga ou com quadro de piora, nos mostrando que o distúrbio de voz ocasiona um gradual distanciamento da docência, corroborando com estudos anteriores.

A realidade é que o professor ensina utilizando a voz sem a preparação e orientação necessária para sua demanda e as condições comumente encontradas no ambiente de trabalho também não favorecem a saúde vocal deste (PARK; BEHLAU, 2009). Nesta pesquisa, observou-se que 52,8%, ou seja, 104 respondentes referiram não ter recebido orientação sobre os cuidados com a voz. Pesquisas encontraram associação estatisticamente significativa entre a presença de alteração vocal e a orientação (LEMOS; RUMEL, 2005; SIMÕES; LATORRE, 2006). Dado que reforça a importância do recebimento de orientação sobre o uso vocal adequado.

O ideal seria se todos os professores recebessem orientação mesmo quando não houver o acesso ao lado. É necessário envolver todos os profissionais da instituição, principalmente, ao diretor escolar, enquanto gestor democrático participativo, supervisionar, orientar e assumir a responsabilidade com esses profissionais, uma vez que não só mudanças individuais comportamentais sobre o uso da voz se fazem necessária. São substanciais modificações relacionadas ao ambiente físico e rotina de atividades (LUCK, 2009; SIMÕES; LATORRE, 2006).

Ao analisar os comentários deixados pelas professoras respondentes, percebe-se que a alteração vocal está enredada em histórias.

Histórias essas de ansiedade, desinformação, angústia e impedimento, mas também de esperança e novos conhecimentos.

## CONCLUSÃO

Os dados analisados nos sugerem que apesar do grupo pesquisado encontrar-se em nível saudável em relação aos hábitos, foram relatados aspectos funcionais e vocais potencialmente nocivos adotados por muitas professoras desta pesquisa, assim como a alta frequência de sintomas vocais. Isto nos leva a acreditar que essas docentes continuam a exercer suas funções e que o afastamento da sala de aula somente ocorre quando o professor procura por atendimento especializado devido alguma queixa vocal antiga ou com quadro de piora, podendo levar a adaptações na sua forma de atuação profissional, readaptação de função e até afastamento permanente da sua profissão. O que demonstra uma grande falta de conhecimento, informação e orientação com relação aos encaminhamentos e cuidados com a voz.

O conhecimento desta pesquisa é relevante para, se não solucionar, minimizar esse problema, isto envolve toda instituição escolar, principalmente o diretor, a comunidade, os cursos de graduação desses profissionais e até autoridades públicas responsáveis por essa categoria, uma vez que a disfonia do professor é uma adversidade tanto da saúde quanto da educação.

Respalhando-se nesses dados, é possível refletir sobre a importância e a necessidade de instalação de propostas preventivas, de promoção e até da criação de políticas públicas da saúde vocal dos docentes, visando maior conhecimento, orientação e diminuição do número de faltas, afastamentos, licenças médicas e readaptações por esse problema. Espera-se que com a DVRT na lista de notificação compulsória do Ministério da Saúde, os dados tornem-se mais fidedignos e capazes de mudanças mais reais e efetivas no ambiente de trabalho. O professor sem alteração de voz tem melhor qualidade no trabalho educacional, proporcionando assim aos alunos uma melhor compreensão dos assuntos discutidos em sala, assim como no seu bem estar físico e emocional.

Para trabalhos futuros sugere-se aprofundar os estudos para os fatores envolvidos em programas de orientações sobre a voz, e dessa forma realizar intervenções preventivas no ambiente de trabalho. Recomenda-se também pesquisas sobre políticas públicas em relação a voz para que estas sejam validadas e implementadas nos municípios desta pesquisa.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Tânia Maria de et al. Fatores Associados a Alterações Vocais em Professoras. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 24, p.1229-1238, jun. 2008.

BASSI, Iara et al. Características clínicas, sociodemográficas e ocupacionais de professoras com disfonia. **Revista Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, v. 23, n. 2, p.173-180, jul. 2011.

BISERRA, Mariana et al. Voz e trabalho: estudo dos condicionantes das mudanças a partir do discurso de docentes. **Saúde e Sociedade**, [s.l.], v. 23, n. 3, p.966-978, 2014. FapUNIFESP (SciELO). DOI: 10.1590/s0104-12902014000300019.

BRASIL. Secretaria de Vigilância em Saúde. Ministério da Saúde (org.). **Distúrbio de Voz Relacionado ao Trabalho – DVRT**: Brasília: Departamento de Vigilância em Saúde Ambiental e Saúde do Trabalhador, 2018. 42 p.

CARVALHO, Fabio Fortunato Brasil de. A saúde vai à escola: a promoção da saúde em práticas pedagógicas. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, Brasília, v. 25, n. 4, p. 1207-1227, dez. 2015. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0103-73312015000400009>.

CASEMIRO, Juliana Pereira; FONSECA, Alexandre Brasil Carvalho da; SECCO, Fabio Vellozo Martins. Promover saúde na escola: reflexões a partir de uma revisão sobre saúde escolar na América Latina. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 3, p. 829-840, mar. 2014. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1413-81232014193.00442013>.

DITSCHNEINER, Érica Sousa; FERREIRA, Leslie Piccolotto. Qualidade vocal do professor e compreensão e discriminação dos alunos. **Revista Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, v. 25, n. 1, p.140-141, abr. 2013.

DRAGONE, Maria Lúcia Oliveira Suzigan. Programa de saúde vocal para educadores: ações e resultados. **Revista Cefac**, [s.i.], v. 13, n. 6, p.1133-1143, dez. 2011.

DRAGONE, Maria Lúcia Suzigan et al. Voz do Professor: uma revisão de 15 anos de contribuição fonoaudiológica. **RevSocBrasFonoaudiol**, [s.i.], v. 2, n. 15, p.289-296, maio 2010.

DUARTE, Ana Carolina Soares et al. O papel do pedagogo na gestão e suas possibilidades de mediação do currículo. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9., 2009, Paraná. **Anais [...]**. Paraná: Educare, 2009. p. 3169 - 3182.

FABRÍCIO, Mariana Zerbetto; KASAMA, Silvia Tieko; MARTINEZ, Edson Zangiacomi. Qualidade de vida relacionada à voz de professores universitários. **Revista Cefac**, [s.l.], v. 12, n. 2, p.280-287, set. 2010. FapUNIFESP (SciELO). DOI: 10.1590/s1516-18462009005000062.

FABRON, Eliana Maria Gradim; SEBASTIÃO, Luciana Tavares. Saúde vocal do professor: relato de trajetória de ações preventivas ao longo de quinze anos em universidade pública. **Revista de Estudos do Trabalho**, [s.l.], v. 7, n. 4, p.99-114, jan. 2010.

FERREIRA, Lésle Piccolotto; NAGAMINE, Mônica Lopes Moreira; GIANNINI, Susana Pimentel Pinto.

GAMA, Ana Cristina et al. Sintomas relacionados à voz e sua produção e auto-percepção vocal após alta do tratamento fonoaudiológico: estudo prospectivo. **Revista Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, v. 22, n. 3, p.201-211, dez. 2010.

GHIRARDI, Ana Carolina de Assis Moura. **Distúrbio de Voz em Professores**: Identificação, Avaliação e Triagem. 2012. 75 f. Tese (Doutorado) - Curso de Fonoaudiologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

GHIRARDI, Ana Carolina A. M.; FERREIRA, Leslie Piccolotto. A influência da voz do professor disfônico no processamento da linguagem oral de seus alunos. **Revista Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, v. 19, n. 1, p.47-60, abr. 2008.

GIANNINI, Susana Pimentel Pinto; LATORRE, Maria do Rosário Dias de Oliveira; FERREIRA, Lésle Piccolotto. Distúrbio de voz relacionado ao trabalho docente: um estudo de caso-controle. **Codas**, São Paulo, v. 25, n. 6, p.566-576, out. 2013.

GIANNINI, Susana Pimentel Pinto; PASSOS, Maria Consuelo. Histórias que fazem sentidos: as determinações das alterações vocais do professor. **Revista Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, v. 18, n. 2, p.245-257, ago. 2006.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. 175 p.

GRILLO, Maria Helena Marotti Martelletti; PENTEADO, Regina Zanella. Impacto da voz na qualidade de vida de professor(a)s do ensino fundamental. **Pró-fono Revista de Atualização Científica**, Barueri, v. 17, n. 3, p.321-330, dez. 2005.

GUEDES, Albertina Marília Alves *et al.* Mal-estar docente: quando a prática compromete a saúde do professor. **Revasf**, Petrolina, v. 2, n. 2, p. 44-54, dez. 2013.

JARDIM, Renata; BARRETO, Sandhi Maria; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. Condições de trabalho, qualidade de vida e disfonia entre docentes. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 10, p.2439-2461, out. 2007.

KARMANN, Delmira de Fraga e; LANCMAN, Selma. Professor – intensificação do trabalho e o uso da voz. **Audiology - Communication Research**, São Paulo, v. 18, n. 03, p.162-170, ago. 2013.

LEMOS, Simone; RUMEL, Davi. Ocorrência de disfonia em professores de escolas públicas da rede municipal de ensino de Criciúma - SC. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, São Paulo, v. 112, n. 30, p.07-13, jan. 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. São Paulo: Heccus, 2004. 304 p.

LUCK, Heloisa. **Liderança em gestão escolar**. 5. ed. Petrópoles: Vozes, 2012. 168 p.

LUCK, Heloisa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. 2. ed. Curitiba: Positivo, 2009. 130 p.

MACEDO, Cristiane S.; SOUZA, Carla Lima de; THOMÉ, Célia. Readaptação de professores por disfonia na rede municipal de ensino de Salvador. **Revista Baiana de Saúde Pública**, Salvador, v. 32, n. 1, p.72-84, abr. 2008.

MARÇAL, Cláudia Cossentino Bruck; PERES, Marco Aurélio. Alteração vocal auto-referida em professores: prevalência e fatores associados. **Revista de Saúde Pública**, [s.l.], v. 45, n. 3, p.503-511, abr. 2011. FapUNIFESP (SciELO). DOI: 10.1590/s0034-89102011005000025.

MASSON, Maria Lúcia Vaz et al. Distúrbio de voz: reconhecimento revogado junto com a nova lista de doenças relacionadas ao trabalho. **Rev. Bras. Saúde Ocup.**, São Paulo, v. 45, e. 32, p.1-4, out. 2020.

MUSIAL, Patrícia L. et al. Interferência dos sintomas vocais na atuação profissional de professores. **Revista Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, v. 23, n. 3, p.335-341, dez. 2011.

NASCIMENTO, Francisco Paulo do. **Classificação da Pesquisa. Natureza, método ou abordagem metodológica, objetivos e procedimentos**. In: NASCIMENTO, Francisco Paulo do. **Metodologia da Pesquisa Científica: teoria e prática** ✕ como elaborar tcc. teoria e prática – como elaborar TCC. Brasília: Thesaurus, 2016. Cap. 6. p. 1-11.

PARK, Kelly; BEHLAU, Mara. Perda da voz em professores e não professores. **Rev-SocBrasFonoaudiol**, São Paulo, v. 14, n. 3, p.463-469, jan. 2009.



PENIN, Sônia et. al. **Progestão: Como articular a função social da escola com as especificidades e as demandas da comunidade? Módulo I**. Brasília: Consed. 2001.

PENTEADO, Regina Zanella; SILVA, Noelle Bernardi da; MONTEBELLO, Maria Imaculada de Lima. Voz, estresse, trabalho e qualidade de vida de técnicos e preparadores físicos de futebol. **CoDAS**, São Paulo, v. 7, n. 6, p. 588-597. dez. 2015.

SERVILHA, Emilse Aparecida Merlin; RUELA, Isabela de Sousa. Riscos ocupacionais à saúde e voz de professores: Especificidades das unidades de rede municipal de ensino. **Revista Cefac**, São Paulo, v. 12, n. 1, p.109-114, jun. 2009.

SILVERIO, Kelly Cristina Alves et al. Ações em saúde vocal: proposta de melhoria do perfil vocal de professores. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**, [s.l.], v. 20, n. 3, p.177-182, set. 2008.

SIMÕES, Marcia; LATORRE, Maria do Rosário Dias de Oliveira. Prevalência de alteração vocal em educadoras e sua relação com a auto-percepção. **Rev Saúde Pública**, São Paulo, v. 40, n. 6, p.1013-1018, ago. 2006.

TEIXEIRA, Betina Waihrich Marim; SIQUEIRA, Sílvia de. A relação entre gestão escolar e a motivação de professores. **Educação Básica Revista**, Santa Maria, v. 3, n. 1, p.197-206, jan. 2017.

# A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DURANTE A FORMAÇÃO INICIAL: RELATO DE EXPERIÊNCIA NO PROJETO LETRAMENTOS E IDENTIDADES SOCIAIS

Marli Vieira Lins de Assis<sup>37</sup>

## INTRODUÇÃO

Neste capítulo apresento uma discussão sobre a construção da identidade docente de graduandas dos cursos de Letras e Pedagogia que participaram do projeto LETRAMENTOS E IDENTIDADES SOCIAIS: UMA PROPOSTA ETNOGRÁFICA CRÍTICA DE LEITURA E DE ESCRITA PARA (E COM) OS MORADORES DO PÔR DO SOL, realizado na região do Pôr do Sol - Ceilândia (Distrito Federal), durante minha pesquisa de doutorado.

Esse projeto foi desenvolvido entre os anos de 2014 e 2018 e atendeu em torno de 15 educandos com idades entre 30 e 65 anos de idade e teve como objetivos alfabetizar e ampliar os letramentos desses, garantindo-lhes maior participação social. Foi conduzido por mim – Marli Vieira – e por graduandas de duas instituições de ensino superior de Brasília.

Desenvolvemos um projeto de alfabetização/ letramento fundamentado em Kleiman (2012) que afirma:

No projeto de letramento, as atividades de leitura, escrita e fala devem oferecer aos alunos condições de **falar situadamente, questionando, asseverando, argumentando em prol de si mesmos e de suas comunidades, por meio de diferentes linguagens e múltiplos letramentos, em diversos contextos escolares e não escolares que favoreçam a apropriação da escrita** (KLEIMAN, 2012, p. 29, grifos meus).

---

<sup>37</sup> Doutora em Linguística (UnB). Centro Universitário IESB. Mestre em Educação (UnB). Formada em Pedagogia (UnB), em Letras (UCB), Especialista em Educação (UCAM).

Essa perspectiva de trabalho com a leitura, com a escrita e com a fala proposta por Kleiman (2012) conduziu as atividades colocadas em prática com educandos, na medida em que todas foram realizadas considerando essas tecnologias e seus usos sociais, o que favoreceu uma (re) construção das identidades sociais dos educandos e a construção das identidades docentes das graduandas envolvidas no projeto que ainda estavam em formação inicial, foco desse artigo.

Em relação à construção identitária das graduandas, Penna (2001, p. 92-93) salienta que:

[...] a identidade social é uma construção simbólica que envolve processos de caráter histórico e social, que se articulam (e atualizam) no ato de atribuição. Consideramos, assim, que a identidade social é uma representação, relativa à posição no mundo social, e, portanto, intimamente vinculada às questões de reconhecimento. Concebemos a possibilidade de múltiplas identidades, com base em referenciais distintos – como a origem territorial, a condição de gênero, a etnia, a atividade profissional etc. –, pois, enquanto uma construção simbólica, a identidade não é decorrência automática da materialidade.

Nessa perspectiva, entende-se que o sujeito constrói e assume identidades diferentes em distintos momentos. As identidades sociais - classe social, gênero, orientação sexual, idade, profissão, origem étnica, nacionalidade linguística - são construídas socialmente e desempenhadas simultaneamente pelas pessoas nas mesmas ou em práticas sociais diferentes. Além disso, a identificação está diretamente relacionada às formas como nos vemos no mundo e diante deste.

Dessa forma, apresento nesse capítulo uma discussão acerca da construção da identidade docente das graduandas que participaram do projeto, destacando que essas estavam em formação inicial e nunca tinham ministrado aulas para educandos adultos e idosos. Considerando esse contexto, saliento a colocação de Benites (2007) que entende identidade como um processo de construção social de um sujeito que está situado historicamente.

Para a autora, quando falamos de identidade profissional, é importante destacarmos que essa se constrói de acordo com a significação social da profissão, até porque a profissão docente surge e se organiza em torno das necessidades apontadas pelas sociedades. Exemplos podem ser vistos ao longo de nossa história educacional. Quem eram os/as professores/as de nossa infância? Como agiam? Como nos ensinavam? As mesmas perguntas podem ser feitas hoje, porém as respostas tendem a ser diferentes. A sociedade mudou e assim vieram novas necessidades, inclusive as educacionais.

Garcia, Hypólito e Vieira (2005, p. 54-55) ressaltam que a identidade do profissional docente é:

[...] uma construção social marcada por múltiplos fatores que integram entre si, resultando numa série de representações que os docentes fazem de si mesmos e de suas funções, estabelecendo, consciente ou inconscientemente, negociações das quais certamente fazem parte de suas histórias de vida, suas condições concretas de trabalhos, o imaginário recorrente acerca dessa profissão [...].

Iza (2014) reforça essa colocação ao afirmar que:

A constituição do ser professor, isto é, de sua identidade, perpassa diversas questões que vão desde a sua socialização primária, enquanto aluno da escola, seguindo para sua formação inicial em cursos de licenciatura, até tornar-se professor de fato, ficando em formação permanente. (IZA, 2014, p. 277)

Feitas essas considerações iniciais acerca da proposta de alfabetização/letramento e da construção da identidade docente, passo agora a apresentar e discutir o projeto realizado no Pôr do Sol e seus impactos sobre a construção da identidade docente dessas graduandas que, a despeito de estarem em formação inicial, já chegaram ao projeto com suas identidades profissionais enfraquecidas e inseguras pedagogicamente falando (RIOS, 2015; ASSIS, 2018).

## A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

Conforme explicitado acima, passo agora a discutir o processo de formação e construção de identidades das graduadas que participaram como educadoras do projeto: Letramentos e Identidades Sociais. Começo trazendo para a análise e discussão os relatos que elas fizeram durante a realização do grupo focal e da entrevista semiestruturada no primeiro semestre de 2017. O grupo focal e a entrevista tiveram como objetivo refletir sobre a formação inicial das graduandas e também sobre a construção de suas identidades sociais (identidade profissional – docente).

A primeira pergunta que fiz às educadoras foi: **Que motivos trouxeram vocês para o projeto Letramentos e Identidades Sociais?** Veja uma das respostas:

Inicialmente, eu vim por causa da experiência. Eu estava saindo do curso de Letras e nunca tinha ministrado aulas para pessoas com aquelas idades, pessoas até idosas como seu Félix. Mas, independentemente disso, eu vi uma possibilidade que me encantou, que foi a de dar aulas para adultos, alfabetizar, letrar adultos, ajudar nesse processo de alfabetização, pois são pessoas que não têm condições de ir para uma sala de aula para aprender, têm medo, têm vergonha, enfim. Num primeiro momento, também vim porque era um projeto que estava começando a ser desenvolvido numa área bem carente, em que o acesso à Educação era bem pouco [...]. Além dessas questões, algo que me chamou bastante a atenção foi seu Félix, com mais de 60 anos e estava ali com a gente todas as manhãs para aprender, era algo me encantava [...]. E no final, ele me falar que melhorou e aprendeu muito, isso foi muito importante [...] (Saritinha – educadora do projeto Letramentos e Identidades Sociais).

A resposta da colaboradora aponta para a possibilidade de aprender mais e de unir a teoria aprendida na faculdade com a prática, principalmente por meio da realização de atividades com os/as educandos/as. Sua fala confere especial atenção à relação teoria e prática, percebida na organização dos seus discursos, bem como no vocabulário empregado,

no qual observamos o emprego do verbo aprender e do substantivo experiência. Percebemos a presença da avaliação positiva que, nesse relato se dá a partir do momento em que a colaboradora vê no projeto uma possibilidade de aprender, principalmente aprender algo que a faculdade não lhe tinha proporcionado.

Segundo Martin e White (2005, p. 01), a avaliação refere-se a como “os produtores de textos demonstram sua aprovação ou desaprovação, seu entusiasmo ou sua repulsa, seus elogios e críticas, e como levam seus interlocutores a se posicionarem da mesma forma sobre determinada situação ou experiência”.

Além da avaliação, percebo também a presença da consciência de uma construção coletiva de conhecimentos que favorecem de forma direta ou indireta às participações sociais tanto do educando quanto da educadora.

O relato da educadora destaca a importância da experiência e da relação teoria e prática e sinaliza que a identidade docente é um contínuo fazer-se e refazer-se, estabelecendo um movimento no qual a relação entre a teoria vivida durante a formação acadêmica e a prática (que deveria sempre acontecer durante essa formação) favoreçam não só as práticas pedagógicas, mas também a construção da identidade do/a professor/a: “Eu estava saindo do curso de Letras e nunca tinha ministrado aulas para pessoas com aquelas idades, pessoas até idosas como seu Félix” (Saritinha – educadora do Projeto Letramento e Identidades Sociais).

Dando sequência ao grupo focal e à entrevista, foi feita a segunda pergunta: **O que o projeto acrescentou na vida de vocês e na formação inicial de vocês?** Veja uma das respostas:

A experiência, principalmente, porque aqui eu trabalhei com idosos. Eu não tinha tido essa experiência. Principalmente, eu aprendi muito com o método Paulo Freire que eu não sabia muito e, pessoalmente, eu fiz muitas amizades que eu vou levar para sempre. Sem falar que, na prática, eu pude entender melhor o papel do professor

que vai atuar em EJA. Professora, na faculdade, nós só tivemos uma disciplina de EJA e o foco não foi alfabetização de adultos. O que sabemos de alfabetização e letramento está voltado para as crianças e não para adultos, muito menos para idosos. Quando eu tenho aula nas outras matérias, eu tenho que perguntar: “E como acontece na EJA”? (Nana – educadora do Projeto Letramentos e Identidades Sociais)

Por meio do relato da educadora, podemos perceber uma avaliação positiva em relação ao projeto e às atividades desenvolvidas com os/as educandos/as. “A experiência, principalmente, porque aqui eu trabalhei com idosos. Eu não tinha tido essa experiência. Principalmente, eu aprendi muito com o método Paulo Freire que eu não sabia muito” (Nana - educadora do Projeto Letramentos e Identidades Sociais).

A despeito de o curso de Pedagogia e de Letras dispensarem uma quantidade significativa de horas para a realização de estágios supervisionados, o número de horas dedicadas à docência, nesse momento de formação inicial, não atinge sequer 50% das horas previstas para o estágio, o que faz com as graduandas tenham poucas vivências com a prática pedagógica tanto no ambiente de educação formal quanto no ambiente de educação não formal. Veja o relato da educadora Milly:

Professora, durante o curso de Pedagogia, eu só tive uma disciplina de EJA e, nessa disciplina, nós não tivemos nada de prática. Líamos textos, fazíamos seminários e escolhíamos um tema relacionado à EJA para ministrarmos uma aula para a professora. Isso é muito diferente do que estamos vivendo aqui no Pôr do Sol. Aqui, nós acompanhamos, ajudamos os/as educandos/as nas atividades, corrigimos as tarefas, somos professoras aqui dentro e eles nos chamam assim. Essa realidade deveria ser vivida durante a formação acadêmica, especificamente, durante a realização dos estágios.

De acordo com Pimenta (2010, p. 111):

Aprender a profissão docente no decorrer do estágio supõe estarem atentos às particularidades e às

interfaces da realidade escolar em sua contextualização na sociedade. Onde a escola está situada? Como são seus alunos? Onde moram? Como é a comunidade, as ruas, as casas que pertencem as adjacências da escola?

A fala da Milly nos faz refletir não só sobre a formação docente, mas, acima de tudo, sobre a formação que tem sido oferecida aos/às graduandos/as que vão trabalhar com o público jovem, adulto e idoso. Soares e Pedroso (2016, p. 256) destacam que:

[...] as novas diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia (BRASIL, 2006) não trazem nenhuma normatização específica a respeito da formação de um perfil para o educador de jovens e adultos. Isso pode ser associado ao fato de a formação de educadores se encaixar, no geral, no mesmo molde. Conforme apontado por Arroyo (2006), esse caráter universalista, generalista dos modelos de formação de educadores, associado a um caráter histórico desfigurado da EJA, explica por que não temos uma tradição de um perfil de educador de jovens e adultos e de sua formação.

Saritinha também confirma algo semelhante em relação ao curso de Letras. Veja: “Professora, nossos estágios são voltados para o trabalho com crianças e, no máximo adolescentes. Nunca interagimos, como futuros professores, com idosos, por exemplo”. (Saritinha – educadora do projeto Letramentos e identidades Sociais)

Candau (2002) reforça essa preocupação quando afirma que, na realidade, grande parte dos/as futuros/as profissionais que objetivam trabalhar na EJA estão saindo de sua formação sem os saberes mínimos necessários para desenvolver a prática docente nessa modalidade de ensino e com esse público.

Em um segundo momento, as educadoras enfatizaram a relevância da leitura de textos durante a formação que lhes era ofertada quinzenalmente como parte do projeto. Nesses encontros, buscávamos compreender melhor as ideias de Paulo Freire e suas contribuições para a Educação. Nana, ao término de sua fala, estabelece uma relação com



os documentos norteadores da Educação voltada ao público jovem, adulto e idoso, como por exemplo, o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, o qual destaca a necessidade da formação de professores para EJA.

A terceira pergunta foi: **Nossas formações foram importantes? Em que medida, elas auxiliaram vocês no projeto?**

Sim, elas foram importantes, porque no começo a gente fazia um planejamento e lá na hora era outra coisa. Vimos que o planejamento precisa ser adequado realmente às necessidades, ao tempo e às condições de aprendizagem dos alunos, principalmente para os idosos (Nana – educadora do projeto Letramentos e Identidades Sociais).

A palavra é flexibilidade. Lá no Pôr do Sol, temos que fazer e refazer nosso planejamento de acordo com o que os alunos podem fazer naquele dia. Nas 195 formações, as leituras de Paulo Freire foram muito importantes, nos ajudaram a entender um pouco mais esse processo de alfabetização de adultos. As formações nos ajudaram a rever as aulas, nossas estratégias de ensino, o método de alfabetização e a forma de ensinar língua portuguesa para os alunos (Evinha – educadora do projeto Letramentos e Identidades Sociais).

No decorrer dos relatos acima apresentados, podemos observar sempre uma avaliação positiva tanto em relação ao projeto quanto em relação à perspectiva teórico-prática que foi desenvolvida ao longo das atividades. As educadoras declaram a relevância das leituras e das reflexões necessárias à execução e ao bom andamento do projeto. Mais uma vez utilizam verbos, tais como: rever, refletir, planejar, adequar, denotando ações que foram indispensáveis para o empoderamento e para o fortalecimento das identidades tanto das professoras quanto dos/as outros/as colaboradores/as da pesquisa. Para além da reflexão, está o uso do que foi significativo durante a construção das identidades profissionais dessas educadoras.

Saritinha, no momento do grupo focal, já estava em sala de aula, já exercia a profissão docente e ressaltava a importância dessa prática

vivida no projeto para sua atividade pedagógica, nesse momento, não mais como graduanda, mas como professora de língua portuguesa.

As falas das educadoras reafirmam a necessidade das duas dimensões (teórico/prática) serem consideradas nas formações do educador de jovens e adultos, tal como descritas por Giovanetti (2005): a dimensão prática - o fazer, a intervenção profissional em si; e a dimensão teórica - o pensar, a reflexão sobre a prática e a partir dela, no sentido de ação-reflexão-ação. As duas dimensões entendidas como partes de um processo dialógico devem ser assumidas pelas instituições de ensino superior na formação do professor. Ademais, essas afirmações se coadunam com a proposta do projeto e com as situações vivenciadas nos encontros com os moradores do Pôr do Sol. Ressaltamos ainda, na fala de Nana, a ênfase conferida à Educação voltada para o público idoso.

Além da avaliação positiva, mais uma vez as educadoras fazem indicações de interdiscursividade quando retomam palavras-chave sobre planejamento e sua relevância nas práticas pedagógicas. As professoras mesclam discursos com a utilização de vocábulos e expressões, tais como: flexibilidade, adequação, reflexão, estratégias de ensino e método, que vão ao encontro do que Farias et al. (2009, p. 107) destacam:

[...] o planejamento é uma ação reflexiva, viva, contínua. Uma atividade constante, permeada por um processo de avaliação e revisão sobre o que somos, fazemos e precisamos realizar para atingir nossos objetivos. É um ato decisório, portanto, político, pois nos exige escolhas, opções metodológicas e teóricas [...].

Nessa perspectiva de formação inicial, de fortalecimento e de empoderamento de identidades profissionais, especificamente, de identidades docentes, discutimos com as educadoras a constituição de suas identidades, considerando dois momentos: a constituição dessa identidade antes do projeto e depois do projeto. Para isso, fiz o seguinte questionamento: **Como vocês se viam no começo do projeto?**

Nós éramos professoras, mas também alunas, porque estávamos aprendendo. A senhora nos dava autonomia para sermos professoras e era assim que

éramos chamadas. (Nana – educadora do projeto Letramentos e Identidades Sociais).

Eu me via muito insegura tanto em relação à minha ação frente aos alunos quanto em relação aos conteúdos de língua portuguesa. Tinha medo de dar aula. Naide: Antes do projeto, eu tinha uma visão bem prática de ser professor, achando que para ir para uma sala de aula, tinha que ter apenas conhecimentos específicos de Língua Portuguesa. Depois do projeto, me vi com um olhar mais social. Percebi que também está nas nossas mãos oferecer oportunidades a pessoas que querem participar da sociedade onde vivem [...] (Saritinha – educadora do projeto Letramentos e Identidades Sociais).

As respostas apresentadas nos remetem a uma formação identitária inicial marcada por medos e inseguranças, mas também por situações de encorajamento. Podemos também observar uma identidade em construção quando as educadoras se colocam como alunas e como professoras. Pimenta (2002, p.76) destaca que “a identidade não é um dado imutável, nem externo, que possa ser adquirido como uma vestimenta. É um processo de construção do sujeito historicamente situado” e Nóvoa (1995, p.34) ainda reforça que “no caso dos professores, ela se apresenta como um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”. Entendo que essa afirmação também se aplica aos cursos de Letras e de Pedagogia quando destacamos a relevância da teoria, mas também do contato com a prática, de forma que o/a graduando/a tenha condições de atuar em ambientes que retratem as realidades que encontrarão ao entrarem no mundo do trabalho.

Uma identidade profissional constrói-se com base na significação social da profissão; na revisão constante dos significados sociais da profissão; na revisão das tradições. Mas também na reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque são prenes de saberes válidos às necessidades da realidade, do confronto entre as teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se também pelo significado que cada

professor, como ator e autor, confere à atividade docente do seu cotidiano com base em seus valores, seu modo de situar-se no mundo, suas histórias de vida, suas representações, seus saberes, suas angústias e seus anseios (PIMENTA, 1997, p. 42).

As últimas perguntas foram relacionadas à formação da identidade profissional e à ampliação dos letramentos das professoras: **Quem vocês eram antes do projeto? Quem vocês são hoje?** Veja a resposta de Saritinha

No projeto, foi o momento em que eu me vi como professora, porque você faz uma faculdade, faz um estágio, mas eu só consegui me ver como professora a partir do momento em que eu participei do estágio e entrei no projeto, porque a vivência com os alunos. Um exemplo era a Cora que, apesar de sua história tão sofrida, ela estava ali querendo aprender, inclusive com a vontade de aprender a escrever uma carta para os parentes dela. Quando ela escreveu essa carta para a mãe dela, esse foi o momento mais bonito que eu acho que tivemos no projeto, porque ela disse que ali ela tinha realizado um sonho. Era isso que eu queria para mim, ajudar as pessoas que não tiveram condições de estudar. Essa foi uma das melhores experiências que tive, eu aprendi muito mais do que ensinei. A vivência que eu tive com os alunos me ensinou a ser a profissional que sou hoje e eu conto essa experiência para meus alunos. O projeto me fez me ver como professora. Até esse momento, eu era uma estudante que estava finalizando o curso de Letras e nada mais e o projeto veio para me fazer professora (Saritinha – educadora do projeto Letramentos e Identidades Sociais).

Nesse relato, podemos perceber uma transformação identitária. Quando perguntada sobre sua identidade docente após o projeto, podemos perceber um processo de (re) construção dessa identidade que foi fortalecida por meio da articulação entre teoria e prática e, principalmente pela experiência na alfabetização/letramento de jovens, adultos e idosos. Essa identidade fortalecedora (cf. RIOS, 1998, 2015) revela-se

no discurso no uso das seguintes palavras: experiências, vivência, maturidade, capacitada, reforçadas pelas declarações de que: mais aprendi do que ensinei; e o projeto veio para me fazer professora.

Além dessas expressões fortalecedoras, percebo também um discurso de empoderamento construído em meio às várias atividades desenvolvidas no projeto. Brzezinski (2002, p. 131) destaca que:

A identidade do profissional docente é construída no cotidiano a partir dos pressupostos de exercer sua atividade sobre o alicerce da trilogia dos saberes específicos, dos saberes pedagógicos e das experiências adquiridas dentro e fora da sala de aula nos desafios encontrados e superados no exercício da função ao longo do período do processo histórico.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das reflexões apontadas nesse texto, pode-se concluir que, em relação à formação inicial, foi possível perceber que essa formação precisa ser repensada, pois segundo as educadoras, tanto no curso de Pedagogia quanto no curso de Letras, elas cursaram apenas uma disciplina relacionada à alfabetização e ao letramento, o que se torna pouco frente aos desafios de se alfabetizar e letrar, principalmente no contexto da Educação de Jovens, Adultos e idosos.

Além disso, por não terem tido uma formação sólida sobre alfabetização e letramento e sobre a educação de jovens e adultos, as educadoras, no começo do projeto, possuíam muitos medos, muitas inseguranças, tinham medo de interagir com o nosso público e acima de tudo medo de desenvolver as atividades propostas. No entanto, ao longo do projeto, com as formações quinzenais, com os debates, com as experiências docentes e com os planejamentos realizados, foi possível perceber uma transformação identitária, passando de uma identidade enfraquecedora, para uma identidade fortalecedora, construída por meio da relação teoria/prática.

## REFERÊNCIAS

ASSIS, M.V. L. de. **LETRAMENTOS E IDENTIDADES SOCIAIS: UMA PROPOSTA ETNOGRÁFICA CRÍTICA DE LEITURA E DE ESCRITA PARA (E COM) OS MORADORES DO PÔR DO SOL (CEILÂNDIA - DF)** / Marli Vieira Lins de Assis; orientador Guilherme Veiga Rios. -- Brasília, 2018.

BENITES, L. C. **Identidade do professor de Educação Física: um estudo sobre saberes docentes e a prática pedagógica.** 2007. 199f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Motricidade). Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro-SP, 2007.

BRASIL. Parecer 11/2000. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer\\_11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf). Acesso em: jan. de 2016.

----- Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n. 5/2005. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia: CNE. Brasília, 13 dez. 2005. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf). Acesso em: 18 ago. 2016.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: Busca e movimento.** Campinas, SP: Papirus, 2002.

CANDAU, V.M.; LELIS, I. A. **A relação teoria-prática na formação do educador.** In: CANDAU, Vera Maria. **Rumo a uma nova didática.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.

FARIAS, I. M. S. et. al. **Didática e docência: aprendendo a profissão.** Brasília: Liber Livro, 2009.

GIOVANETTI, M. A. **A formação de educadores de EJA: um legado da educação popular.** In: SOARES, Leôncio et al. (Orgs.). **Diálogos da educação de jovens e adultos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

IZA, D. F. V. et al. **Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor.** Revista Eletrônica de Educação, v. 8, n. 2, p. 273-292, 2014. Disponível em: < <http://www.reveduc.ufscar.br/index.pop/reeduca/article/view/978>>. Acesso em: 31 mai. 2017.

KLEIMAN, A. **EJA e o ensino de língua materna: relevância dos projetos de letramento.** Disponível em: <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/874>. Acesso em 10 de nov. de 2012.

MARTIN, J.R; WHITE, P.R.R. **The language of Evaluation: appraisal in English.** New York: Palgrave Macmillan, 2005.

NÓVOA, A. **O passado e o presente dos professores.** In: NÓVOA, António (coord.). **Profissão Professor.** Porto: Porto, 1995.

PENNA, M. **Relatos de migrantes: questionando as noções de perda de identidade e desenraizamento.** In: SIGNORINI, Inês (Org.). Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.

PIMENTA, S. G. **Didática como mediação na construção da identidade do professor: uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura.** In: ANDRÉ, Marli E. D. A.; OLIVEIRA, Maria Rita S. (Org). Alternativas do ensino de Didática. Campinas: Papirus, 1997.

----- . SOCORRO, M. L. **O estágio e a formação inicial e contínua de professores.** In: Estágio e docência. São Paulo: Cortez, 2010.

RIOS, G. V. **Linguagem e Alfabetização de Adultos: uma perspectiva críticoideológica,** 1998. Disponível em: < <http://www.bocc.ubi.pt/pag/rios-guilhermelinguagem-e-alfabetizacao-de-adultos.pdf> >>. Acesso em: jun. de 2015.

----- . **Discurso docente sobre conceitos no ensino de língua portuguesa como língua materna e a consciência linguística crítica.** Revista Domínios de Linguagem | Uberlândia, vol. 9/4, out. /dez. 2015 a.

SOARES, L. J. G. e PEDROSO, A. P. F. **Formação de educadores na educação de jovens e adultos (eja): alinhando contextos e tecendo possibilidades.** Educ. rev. [online]. 2016, vol.32, n.4, pp.251-268. ISSN 0102-4698. Disponível em: Data de acesso: 10 de dez. de 2016.

Nota: esse capítulo é uma adaptação do capítulo 6 da minha tese de doutorado intitulada: LETRAMENTOS E IDENTIDADES SOCIAIS: UMA PROPOSTA ETNOGRÁFICA CRÍTICA DE LEITURA E DE ESCRITA PARA (E COM) OS MORADORES DO PÔR DO SOL (CEILÂNDIA - DF), 2018.

# O REFLEXO DA AVALIAÇÃO NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

Amanda Mota Silva<sup>38</sup>

Fabiana Perpétua Ferreira Fernandes<sup>39</sup>

## INTRODUÇÃO

O século XX foi cenário de expressões conflituosas no campo das políticas e práticas educacionais que se baseavam na forte divisão de classes, disciplina, obediência e regime autoritário. Este modelo educacional tinha em sua essência a classificação dos alunos, a distribuição exagerada e ordenada de conteúdos e a exaltação da competição, de forma que as linhas de montagem eram similares à educação de uma criança. Os estudantes não eram vistos ou respeitados em sua individualidade, ao contrário, se esperava que todos apresentassem um rendimento padronizado e reproduzissem o que lhes foi passado sem nenhum tipo de reflexão ou posicionamento.

Nesse sentido, a avaliação do processo de aprendizagem era o ponto principal para a classificação e padronização dos estudantes. Embora exista uma grande distância entre este período e o atual, estudos de Freire (1997), Luckesi (2003), Melchior (2003), Hoffmann (2004) e Vasconcellos (2005) mostram que em relação à avaliação da aprendizagem e seus instrumentos as mudanças não tem sido tão inovadoras. Os autores enfatizam que a questão não está direcionada somente a falta de conhecimento ou atualização profissional, mas a cobrança por um resultado final, por um conceito/nota que defina a aprovação ou a reprovação do aluno. Claramente consequência das fortes raízes

---

<sup>38</sup> Estudante de Iniciação Científica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação - Universidade Federal de Goiás.

<sup>39</sup> Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria, docente de língua espanhola do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação - Universidade Federal de Goiás.



que prendem os professores a pedagogia tradicional e influenciam na formação de sua identidade profissional.

Com base nesse contexto apresentado, entendemos que este tema de estudo se justifica por representar nossas inquietações sobre o papel da avaliação na escola e sua influência no processo de aprendizagem dos estudantes. Acreditamos que a avaliação deveria ser uma parte natural da vida estudantil, mas, por outro lado, é apresentada como algo negativo que pretende meramente medir conhecimentos e não abre espaço para repensar as práticas desenvolvidas em sala de aula. Além disso, mostra claramente as crenças que permeiam a formação docente, bem como as dificuldades em romper com práticas tradicionais e estabelecidas no cotidiano escolar.

Desta forma, pretendemos responder durante o desenvolvimento do trabalho o seguinte problema de pesquisa: qual é o papel da avaliação na formação da identidade docente e no processo de aprendizagem dos estudantes? O objetivo geral que norteia este estudo é verificar a influências da avaliação na construção da identidade docente e na aprendizagem dos estudantes. A pesquisa é de cunho bibliográfico sendo utilizados, em sua maioria, livros publicados por autores renomados na área de estudo.

## **AValiação Na Educação Básica: Perspectivas E Desafios**

Segundo Bloom, Hasting e Madaus (1983), a avaliação costuma ser vista como uma ferramenta que auxilia no trabalho docente e tem como propósito observar se o aluno aprendeu ou não. Seguindo esse raciocínio, os pesquisadores citados explicam que essa é a concepção pedagógica tradicional sobre a avaliação, atribuindo seu papel como forma de verificar conhecimentos “transmitidos ou memorizados” sem considerar o processo de aprendizagem de forma mais abrangente.

A avaliação fica diretamente associada ao fazer provas, exames, dar notas, repetir ou passar de ano. Percebemos um olhar quantitativo em lugar de qualitativo, retomando a perspectiva tradicional de ensino

e aprendizagem. Por outro lado, Freire (2007) aponta que as formas de avaliação possíveis e utilizadas não podem reduzir a visão crítica e a capacidade de argumentação dos estudantes, pois são seres dotados de pensamentos, conhecimentos e não meros depósitos de conteúdos soltos e desconectados com a realidade.

O processo de aprendizagem deve estimular os alunos a conhecer novos contextos, provocar diálogos, priorizar suas potencialidades e estabelecer interação entre os sujeitos (alunos e professores), como podemos verificar na citação a seguir:

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprender ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém. Por isso é que, do ponto de vista gramatical, o verbo ensinar é um verbo transitivo-relativo. Verbo que pede um objeto direto – alguma coisa – e um objeto indireto – a alguém. (FREIRE, 1997, p. 23)

Seguindo esta linha de pensamento, Vasconcellos (2005) explica que a avaliação deve ser pautada numa perspectiva transformadora e não tradicional, ou seja, mostrar avanços e dificuldades para que o aluno possa ser estimulado e auxiliado durante o processo de aprendizagem. A avaliação não pode estar intimamente ligada ao ensino de conteúdos que visa estabelecer uma simples classificação, uma nota ou conceito final, pois isto generaliza o perfil do estudante e o processo pelo qual passou.

A avaliação, quando utilizada na perspectiva de transformação, é vista como meio e não como fim, oferece a possibilidade de sanar dificuldades, perguntar, entender seus erros e acertos. Conforme Freire (2007), avaliar não é criar exames padronizados com questões objetivas ou dissertativas que resultam em um valor numérico e classificatório, mas promover essencialmente estratégias que auxiliem na produção individual e coletiva de conhecimentos. A aprendizagem precisa ser significativa, ou seja, apresentar um significado para o sujeito que está

participando do processo, resultar em algo que ele levará para sua vida e poderá utilizar em contextos diversos.

A grande crítica quanto às formas de aplicação e utilização dos processos avaliativos faz referência à prática classificatória e excludente que se tornou ao longo dos anos. A avaliação ainda é vista como um ato tradicional e centrado em provas que resultam em conceitos/notas. Vasconcellos (2005) defende a adoção da avaliação como prática participativa e com um contexto significativo, pois ao elaborar um instrumento de avaliação deve-se verificar se é abrangente, reflexivo e compatível com o trabalho realizado em sala de aula.

É imprescindível considerar a avaliação como um processo e não como um ato isolado. Ao avaliar retomamos inúmeros procedimentos, momentos de fala e de escuta, diferentes formas de ver e entender a amplitude dos espaços e momentos de aprendizagem, como bem relaciona Hoffmann (2008). A complexidade e multiplicidade de todo esse processo não pode ser apagada e substituída por instrumentos avaliativos (provas, testes, exames, trabalhos, fichas, formulários, etc.), pois muitos deles em lugar de refletir a caminhada do estudante remetem meramente ao resultado final.

Vale ressaltar que não estamos indicando que a avaliação deve ser abolida sem antes buscar formas de repensar ou acompanhar o processo de ensino e aprendizagem dos educandos. O acompanhamento do processo por parte dos professores é essencial, assim como a coparticipação dos alunos buscando verificar dados que permitam reconhecer suas dificuldades e acertos. Nesse contexto Luckesi (2003, p. 32) ressalta que a avaliação “deverá manifestar-se como um mecanismo de diagnóstico da situação, tendo em vista o avanço e o crescimento e não a estagnação disciplinadora”.

A escola contemporânea ainda traz muito da educação tradicional em sua forma de avaliar e pensar o processo de ensino e aprendizagem, como apontam estudos de Freire (1997), Luckesi (2003), Melchior (2003), Hoffmann (2004), Vasconcellos (2005), entre outros. Muito se discute sobre formas e abordagens avaliativas, acompanhamento do caminho

seguido pelo estudante, modos diferentes de aprender, diversidade de espaços e sujeitos pertencentes ao processo de aprendizagem. Entretanto, a realidade sobre os processos avaliativos realizados atualmente não está tão distante da escola tradicional e isso está diretamente relacionado à formação docente.

De acordo com Perrenoud (1999), a função do professor na prática avaliativa é como a de um médico ou um artista. Pensando na perspectiva professor-artista, entende-se que o papel do professor é “modelar” o aluno como o artista modela seu objeto e, se necessário, estabelecer formas de corrigir. Já na perspectiva professor-médico apresenta que “nenhum médico se preocupa em classificar seus pacientes, do menos doente ao mais gravemente atingido. Nem mesmo pensa em lhes administrar um tratamento coletivo” (PERRENOUD, 1999, p. 15). A ideia é pensar em um “diagnóstico individualizado”, em perceber a avaliação da aprendizagem como uma prática individual, com caminhos, estratégias e formas de produzir conhecimentos que não podem ser medidas a partir de um instrumento coletivo.

É comum ver professores preocupados em atribuir notas aos seus alunos sem refletir sobre todo o processo, sem perceber que há vários fatores que influenciam durante a avaliação. Essa realidade pode ser vista sobre diversas óticas: número excessivo de alunos por turma, ampla carga horária de aulas semanais, pouco tempo para planejamento e correção de atividades, encerramento de bimestre, entrega de notas, entre tantas outras problemáticas que afetam na reflexão sobre a avaliação. Dessa forma, cabe ao professor encerrar as etapas com um conceito/nota e isso acaba sendo o aspecto primordial na expressão de resultados, mesmo nos dias atuais.

A avaliação apresenta basicamente duas funções: diagnóstica (contínua, processual) ou somativa (classificatória). A avaliação diagnóstica se dá de forma processual e tem como principal objetivo verificar o conhecimento prévio do aluno, constatar os pré-requisitos necessários de conhecimento ou habilidades que os estudantes possuem, buscando preparar para uma nova etapa da aprendizagem. As notas/conceitos

não ocupam lugar de destaque, são vistas como parte do processo e o foco está em sanar as dificuldades dos alunos, contribuindo para um melhor aprendizado.

Para que a avaliação diagnóstica seja possível, é preciso compreendê-la e realizá-la comprometida com uma concepção pedagógica. No caso, consideramos que ela deva estar comprometida com uma proposta pedagógica histórico-crítica, uma vez que esta concepção está preocupada com a perspectiva de que o educando deverá apropriar-se criticamente de conhecimentos e habilidades necessárias à sua realização como sujeito crítico dentro desta sociedade que se caracteriza pelo modo capitalista de produção. A avaliação diagnóstica não se propõe e nem existe uma forma solta isolada. É condição de sua existência e articulação com uma concepção pedagógica progressista (LUCKESI, 2003, p. 82).

Luckesi (2003) compreende a avaliação diagnóstica como essencial, pois possibilita identificar as dificuldades dos alunos tornando mais fácil resolvê-las. Para que haja sucesso nesse tipo de avaliação o professor precisa conhecer o nível de desempenho de cada aluno e buscar formas de trabalhar suas dificuldades para promover uma aprendizagem significativa. Porém, como citado anteriormente, o contexto vivenciado pela maioria dos professores dificulta esse conhecimento detalhado dos alunos e de suas especificidades.

A avaliação somativa, segundo Perrenoud (1999), tem como função a classificação dos alunos, medir seu conhecimento e rendimento escolar. Para isso, busca atribuir notas/conceitos por meio de provas e testes e ao final de cada ano letivo os alunos são aprovados ou reprovados. A avaliação classificatória, herdada da pedagogia tradicional, nomeia os alunos como bons ou ruins.

A avaliação é tradicionalmente associada, na escola, à criação de hierarquias de excelência. Os alunos são comparados e depois classificados em virtude de uma norma de excelência, definida em absoluto ou encarnada pelo professor e pelos melhores alunos (PERRENOUD, 1999, p. 11).

Essa modalidade de avaliação não contribui para que os estudantes superem suas dificuldades de aprendizagem, ao contrário, costuma gerar problemas psicológicos (traumas, depressão, baixa estima, pânico, etc) que serão levados em sua jornada acadêmica. Como defende Hoffmann (2004, p.35) “o equívoco da escola, decorrente das práticas classificatórias, está em transformar a aprendizagem em necessária, obrigatória, em aprender sempre para alguma coisa”.

O fato de serem avaliados para classificação, sem considerar seu contexto, sem avaliar o caminho percorrido durante a realização das atividades acaba resultando em aprendizagem superficial, como explica Luckesi (2005). Essa aprendizagem superficial costuma estar caracterizada pela memorização momentânea de conteúdos e conceitos para resolução de atividades avaliativas.

A relação entre avaliação e classificação não provoca nos estudantes o prazer em aprender, criar e questionar. Quando as atividades avaliativas são naturalmente parte do processo e não pressionam os estudantes podem ser consideradas como significativas, mas “muitas vezes também, pais e professores transformam o aprender em competição: aprender para ser melhor que os outros, para vencer na vida” (HOFFMANN, 2004, p. 35). Com isso, verificamos que a avaliação somativa não considera o pensamento e a análise dos conteúdos estudados, não busca encontrar um sentido, mas simplesmente classificar os alunos.

Todos aprendem, mas de maneiras e ritmos diferentes. Não podemos esquecer que um professor trabalha com diversas turmas, impossibilitando-o de atender cada aluno individualmente. A avaliação, infelizmente, pode acabar assumindo um papel punitivo em muitos contextos escolares e deixa de abrir espaço também para a autorreflexão do professor em relação a sua formação e suas práticas.

## **UM NOVO OLHAR PARA AS PRÁTICAS AVALIATIVAS**

Há várias formas de avaliar que podem ser usadas em sala de aula pelo professor, mas as que costumam ser rotineiras são as provas, testes e exames. De acordo com Luckesi (2005), entender a avaliação como a

aplicação de provas, testes e exames é uma herança pedagógica trazida pelos Jesuítas, pois estes instrumentos foram sistematizados no século XVI, através de um documento publicado em 1599 “*Ratio Studiorum*”, que em português, significa “Plano de estudos”.

Esse documento normatizava os modos como deveriam ser administrados os instrumentos pedagógicos e estabelecia padrões de ensino que enfatizavam a memorização. Durante a realização das provas os estudantes não poderiam ter qualquer auxílio e o tempo de realização deveria ser previamente estabelecido. Com o passar dos anos, as provas passaram a servir como forma de imposição do medo, de classificação e competição entre os estudantes (LUCKESI, 2005).

Anos mais tarde, Frederick J Kelly (1914), preocupado com o grau significativo do julgamento dos professores criou os testes de múltipla escolha e para tornar mais objetivos e eficientes, insistiu que eles não deveriam apresentar ambiguidade e as respostas deveriam ser claras e objetivas. Dessa forma, não havia espaço para reflexão, novamente o aluno precisava saber ou memorizar o conteúdo sem pensar sobre ele, sem buscar formas de entender ou produzir significados. As perguntas já vinham predeterminadas com suas respectivas respostas, e cabia ao aluno analisar e julgar uma das alternativas.

O modelo de Frederick J Kelly cumpriu com êxito a uniformidade cronometrada, com o maior número de respostas corretas dentro de um tempo limitado, com correções rápidas e precisas. Entretanto, anos mais tarde em seu discurso na Universidade de Idaho (“*The University in Prospect*”) argumentou contra o seu próprio instrumento avaliativo. Passou a acreditar que os testes ignoravam a visão crítica e a capacidade de argumentação, priorizando apenas meras respostas como certas ou erradas. Embora tenha criticado seu instrumento ele acabou expandindo-se internacionalmente e passou a ser chamado de “teste de múltipla escolha ou simulado”, bastante usado atualmente na escola e em processos seletivos.

De acordo com Hoffmann (2008), historicamente a avaliação da aprendizagem é vista por alguns educadores como fim último da

aprendizagem, no qual se aplica um instrumento avaliativo que garante a nota/conceito final ao estudante. A autora explica que essa visão está completamente equivocada e que o aluno deveria ser instigado e provocado durante as aulas com o intuito de aprender de forma significativa. Assim, cabe ao professor e também à gestão escolar, orientar e oferecer condições para que eles desenvolvam suas potencialidades, senso crítico, pensamento reflexivo e sejam capazes de interagir no e com o contexto escolar.

É comum que muitos estudantes não obtenham “boas notas” ou não consigam interagir de forma desenvolta no contexto escolar, mas isso acaba sendo visto como uma forma de fracasso. Nesse sentido, há uma grande preocupação com o papel da avaliação e de seus resultados na vida (escolar, profissional e pessoal) dos estudantes. O insucesso costuma ser vivenciado com dor e desistência e alguns instrumentos pedagógicos que dão destaque a notas e conceitos levam a penalização dos sujeitos, resultando no fracasso escolar.

Perrenoud (1999, p. 20) compreende o fracasso escolar “como a simples consequência de dificuldades de aprendizagem e como a expressão de uma falta ‘objetiva’ de conhecimentos e de competências”. Toda prática educativa deve ter a avaliação como recurso para construção de resultados, ou seja, as dificuldades devem ser vistas como desafios e não como incapacidade do estudante em aprender ou do professor em ensinar. Se pensarmos a escola como um espaço de múltiplas aprendizagens onde o professor instiga no seu educando o desejo de aprender, então qual o valor de testes que enquadram alunos e não consideram sua diversidade?

O autor nos leva a refletir que essas práticas no âmbito escolar ultrapassam o real sentido da aprendizagem, pois são cruéis ao apontar os erros cometidos e ainda influenciam de forma negativa na aprendizagem. Sabemos que existem diversas formas de avaliar e para Luckesi (2005), uma vez que as instituições elevam a avaliação como validação de sucesso ou fracasso escolar, não há valorização do processo de aprendizagem do indivíduo e sim do resultado final. Como já vimos



até aqui, diversos autores acreditam que um dos grandes problemas da avaliação está em mensurar erros e acertos.

Incluir o erro como parte deste processo é fundamental, uma vez que, ao analisarmos a falha do educando em determinada etapa do desenvolvimento escolar é possível detectar e localizar as causas que o levaram a errar, sendo que estas podem ser de natureza didática pedagógicas, física ou até mesmo emocional. O papel do professor neste momento é fundamental. Quando o erro se torna oportunidade no aprendizado, tudo muda. Um exemplo disso seria se ao invés das provas serem apenas aplicadas, corrigidas e depois entregues aos alunos com conceitos, fosse dado uma chance aos alunos para corrigir erros e refazer o trabalho, reforça Luckesi (2005). Dessa forma, os professores usariam o erro para promover o aprendizado e não seria visto como fonte de castigo, mas parte de seu crescimento e amadurecimento.

Vale ressaltar a necessidade de refletirmos sobre as propostas didáticas levadas ao contexto escolar e analisar se os diferentes contextos, espaços e sujeitos estão sendo considerados. Somente a partir desse olhar diferenciado e inclusivo do professor podemos afirmar que está acontecendo uma aprendizagem significativa. E deve ficar claro que essa “aprendizagem” faz parte não só da formação discente, mas também da docente.

Por aprendizagem significativa entendo uma aprendizagem que é mais do que uma acumulação de fatos. É uma aprendizagem que provoca uma modificação, quer seja no comportamento do indivíduo, na orientação futura que escolhe ou nas suas atitudes e personalidade. É uma aprendizagem penetrante, que não se limita a um aumento de conhecimento, mas que penetra profundamente todas as parcelas da sua existência. (ROGERS, 2001, p. 01)

Para que a aprendizagem realmente aconteça ela precisa ser significativa, como aponta Freire (2007). O aluno deve estar e ser presente durante todo o processo, participando e atuando de forma crítica e reflexiva, bem como o professor. Em sala de aula todos aprendem,

trocam experiências, interagem, disputam espaço, buscam aceitação, recebem rejeição, se envolvem ou não nas discussões e tudo isso é parte do processo formativo dos sujeitos que fazem parte do espaço escolar.

O atual processo de ensino e aprendizagem tem colaborado para uma aprendizagem mecânica/superficial em que os alunos são acostumados a memorizar conceitos, ofuscando o pensar. Freire (1998) afirma que a educação é compreendida como instrumento da democratização, construída pelas vivências comunitárias e pelo diálogo, portanto, perdemos a noção de conjunto, unidade, participação e protagonismo do aluno ao homogeneizar o conhecimento.

O pedagogo se preocupou em discutir a educação brasileira e pensar em meios para torná-la melhor, bem como capaz de contribuir para que o educando se torne sujeito de seu próprio desenvolvimento.

Talvez nunca tenhamos tido em nossa história necessidade tão grande de ensinar, de estudar, de aprender mais do que hoje. De aprender a ler, a escrever, a contar. De estudar história, geografia. De compreender a situação ou as situações do país. O intelectualismo combatido é precisamente esse palavreado oco, vazio, sonoro, sem relação com a realidade circundante, em que nascemos, crescemos e de que ainda hoje, em grande parte, nos nutrimos. Temos de nos resguardar deste tipo de intelectualismo como também de uma posição chamada antitradicionalista que reduz o trabalho escolar a meras experiências disso ou daquilo e a que falta o exercício duro, pesado, do estudo sério, honesto, de que resulta uma disciplina intelectual (FREIRE, 1998, p. 114).

Neste trecho, Freire (1998) apresenta a importância da relação professor-aluno e explica que ao interagir acontece o encontro de duas culturas, a do educando e a do educador. Essa relação próxima possibilita transformações no ambiente escolar e na rotina dos papéis desses sujeitos, pois pressupõe ver o aluno não como um reservatório, mero depósito de conteúdo, mas como um indivíduo capaz de problematizar. A ação educativa diferenciada, preocupada com as especificidades traz

o verdadeiro sentido de aprender e de refletir sobre nossos diferentes papéis e necessidades formativas no contexto escolar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A mudança nas formas de se pensar a avaliação é extremamente necessária na atualidade, mas percebemos como é difícil de ser concretizada na prática. Novas metodologias de ensino aparecem com frequência e são aplicadas em sala de aula, mas as atividades relacionadas à avaliação são as que menos apresentam mudanças significativas. Embora a sociedade tenha evoluído bastante no último século, a escola ainda traz muitas práticas tradicionais, principalmente no que diz respeito à avaliação.

É urgente um novo olhar, mais pedagógico e preocupado com o papel formativo da avaliação, seja para o aluno ou para o professor, visando uma aprendizagem de cunho significativa. A conquista de um ensino comprometido com a aprendizagem onde se faz necessário a exigência da criticidade, do protagonismo do aluno, da mediação do professor e do reconhecimento de que ensinar não é um ato meramente mecânico de apenas transmissão de conhecimento.

Em toda a trajetória docente é preciso reconhecer a importância da autorreflexão constante sobre as atividades pedagógicas, pois muitas vezes os discursos reproduzidos não condizem com as práticas realizadas no contexto escolar. Enxergar o aluno como protagonista é, sem dúvida, uma grande mudança, pois significa um considerável deslocamento na forma como a educação tem sido pensada e construída, sugerindo uma resignificação nos métodos convencionais. Não se trata de desvalorizar a figura do professor e diminuir sua importância na jornada educacional, mas de gerar uma aprendizagem significativa e instituir a importância do professor como um mediador/orientador no espaço escolar.

Refletir sobre avaliação, repensar seu espaço, seus objetivos, perceber sua importância e influência na construção da identidade docente e na formação dos estudantes é um processo coletivo e complexo. Sem

sombra de dúvidas a temática é um grande desafio para todos os sujeitos que estão envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Para finalizar, entendemos que avaliar não é um ato estático e sim algo que está sempre se modificando e cabe ao professor, em conjunto com seus alunos, buscar formas de promover atividades avaliativas que acompanhem esse processo. Levando em conta a realidade cultural e social na qual estamos inseridos atualmente, percebemos que é possível buscar novas formas de avaliar e repensar os processos formativos que são desenvolvidos em sala de aula. Essa pesquisa foi relevante por promover um espaço de reflexão sobre essa inquietação tão presente em nosso espaço escolar.

## REFERÊNCIAS

- BLOOM, B. S.; HASTING, J. T.; MADAUS, G. F. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. São Paulo: Pioneira, 1983.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**, São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.
- HOFFMANN, J. **Avaliar para promover**. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- HOFFMANN, J. **Avaliar: respeitar primeiro educar depois**. Porto Alegre: Mediação, 2008.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. São Paulo: Cortez, 2003.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e criando a prática**. 2 ed. Salvador: Malabares Comunicações e Eventos, 2005.
- MELCHIOR, M. C. **Da avaliação dos saberes à construção de competências**. Porto Alegre: Premier, 2003.
- PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- ROGERS, C. R. **Tornar-se pessoa**. 5 ed. São Paulo: Martins, 2001.
- VASCONCELOS, C. dos S. **Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança - por uma práxis transformadora**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005.

# A IMPORTÂNCIA DO PREPARO DO ENFERMEIRO PARA PRÁTICA DOCENTE

Débora Fernanda Haberland<sup>40</sup>  
Janete Pereira Lima<sup>41</sup>

## INTRODUÇÃO

A docência universitária atualmente deve propiciar a formação do profissional cidadão, indo além das atividades técnicas, envolvendo um processo de ensino-aprendizagem efetivo que atenda a parte pedagógica, político-social e a pesquisa.

O ensino de Enfermagem no Brasil vem sofrendo inúmeras modificações decorrentes das próprias mudanças sociais. Anteriormente o ensino era voltado para o cumprimento das tarefas diárias relacionadas com a assistência direta ao paciente. Atualmente, a prática pedagógica do enfermeiro como professor vem sendo repensada, pois surge a formação do profissional de Enfermagem que abrange inúmeras funções, dentre elas o caminho da docência.

Considerando que os cursos de graduação em enfermagem possuem em sua grade de disciplinas, ainda muitos vínculos com assistência, gerenciamento e até a pesquisa, pouco contemplam a preparação destes para exercer atividades de ensino. Diante disso, o profissional de enfermagem que dedica-se ao ensino precisa procurar meios que possibilitem sua formação didática-pedagógica para que possa cumprir sua função de educador: o enfermeiro professor.

A importância dessa temática se dá pela necessidade de ampliar a concepção da docência visando o preparo que é necessário para tal dentro do ensino em enfermagem.

<sup>40</sup> Enfermeira, doutora em Psicologia da Saúde (UCDB), especialista Metodologia do Ensino Superior (UNIGRAN), e Metodologia para ensino e gestão do Ensino à distância (ANHANGUERA). Atualmente enfermeira e instrutora militar. [deborahaber@hotmail.com](mailto:deborahaber@hotmail.com)

<sup>41</sup> Enfermeira, mestranda em Psicologia da Saúde (UCDB), especialista residência em Obstetrícia, especialista e Neonatologia e Pediatria e consultora em Aleitamento Materno, docente do curso de enfermagem. [janetfortal@gmail.com](mailto:janetfortal@gmail.com)

Considerando a importância do educador na formação de profissionais em instituições de nível superior, esta pesquisa tem como objeto de estudo a relação entre a capacitação do enfermeiro como docente, e neste contexto que o presente estudo foi desenvolvido, com o objetivo de através de uma revisão bibliográfica com o objetivo de descrever a importância da preparação do enfermeiro, graduado, que atua na docência para exercer sua função de profissional do ensino com efetividade.

## **O ENFERMEIRO PROFESSOR**

A sociedade atual exige uma educação comprometida com mudanças e transformações relevantes para a evolução do conhecimento. Durante a graduação em enfermagem voltada para formação de um profissional que atue em pesquisa, assistência, saúde coletiva e administração, porém poucos cursos contemplam em sua grade nem mesmo na atuação em sala disciplinas que abrangem a formação do profissional enfermeiro para atuar como docente. Esta atuação que é de suma importância, pois para formar profissionais que atuem em qualquer área e preciso ser comprometido com o processo de construção do aprendizado, assim formaremos profissionais para compreender os desafios que fazem parte de uma temática diretamente ligada à formação profissional do professor.

Este processo de formação do professor constitui-se em uma reflexão permanente, os objetivos e as lógicas que permeiam a sua concepção de educador enquanto sujeito que transforma e ao mesmo tempo é transformado pelas próprias circunstâncias da atividade docente. É significativa a quantidade de artigos publicados que se referem formação entre o ensino e a assistência e à docência de enfermagem, anteriormente a docente de enfermagem concentrava suas ações nas tarefas assistenciais, o docente passou a enfrentar o problema de ter que conhecer a teoria, de ter vivência da prática e usar ferramentas adequadas para ensinar ambas situações. Diante de tal circunstância temos a intenção de realizar esta pesquisa. As competências do enfer-

meiro como profissional completo adquirir se cuidando, pesquisando e ensinando.

Atualmente, a prática pedagógica do enfermeiro professor vem sendo repensada em virtude da necessidade de mudança na formação do profissional de Enfermagem que anteriormente estava vinculado apenas a cuidados técnicos hoje abrange inúmeras funções. Segundo Valente e Viana (2009), A docência universitária nos tempos atuais deve propiciar a formação do profissional cidadão. A indicação de um perfil de professor-enfermeiro competente merece uma consideração. A competência docente é entendida “como um assumir de responsabilidade, e torna-se, então, uma atitude social” (BOMFIM e TORREZ, 2002, p. 24).

Tradicionalmente, nas universidades brasileiras, observa-se a questão dos professores bacharéis que, mesmo sem ter qualquer formação pedagógica, exercem atividades próprias da docência. O critério de seleção dos professores continua sendo a comprovação da competência técnico-científica, em detrimento da comprovação formal da competência didático-pedagógica. Tal situação tem gerado dificuldades em torno do processo ensino-aprendizagem. (ROSEMBERG, 2002).

A formação, o desempenho e o desenvolvimento profissional do docente são apontados como um dos principais fatores que podem levar à melhoria da qualidade do ensino e para tal é necessário que tenha preparo adequado para prática docente. A formação do enfermeiro para atuação em docência é algo em ascensão no Brasil, enfatizada pelos Seminários Nacionais de Diretrizes para a Educação em Enfermagem no Brasil (SENADENS) e entidades de classe como o COFEn, a ABEN – que discutem, dentro da categoria profissional (FERREIRA JÚNIOR, 2006, p. 49).

Ainda segundo Ferreira Júnior (2006, p. 49), um outro aspecto que evidencia a importância crescente que a área da Enfermagem tem atribuído às questões da docência, é a “inserção das sessões de ensino nos principais periódicos de enfermagem brasileiros”, como a REBEN – Revista Brasileira de Enfermagem da ABEN, a Nursing – revista téc-

nico-científica de enfermagem, a Revista Latina Americana de Enfermagem, Revista Acta Paulista, Revista Gaúcha de Enfermagem, além da publicação de artigos e livros tratando dessas questões entre outros.

A formação de professores visa contribuir para que os docentes se formem como sujeitos, e, como tal, percebam sua responsabilidade no desenvolvimento da escola, do ensino e da aprendizagem, (MADEIRA E LIMA, 2007, p. 402). Muitos profissionais de enfermagem que atuam no ensino, acreditam que a integração entre docência-assistência pode proporcionar a somatória e a harmonia das atividades de enfermagem, porém consideram complexa a articulação entre eles, frequentemente ocorrem conflitos entre esses setores (ROSEMBERG, 2002).

A reflexão acerca da formação pedagógica do docente enfermeiro é essencial devido à complexidade da prática profissional inserida na tarefa da educação. Segundo Ferreira Júnior (2006, p. 57), “muitos enfermeiros inseridos no ensino não conhecem as legislações referentes à formação e a educação por competências, em currículo, em planejamento, avaliação, assuntos essenciais à prática de ensinar”.

O domínio dos saberes técnicos ainda são vistos como um atributo básico para ensinar. Porém, sabe-se que a docência é complexa, ela depende dos saberes da área que trazemos e dos saberes da profissão, também os estudos, os conhecimentos, as especializações possibilitam o aprofundar de nossa área específica (MADEIRA E LIMA, 2007, p. 403).

Ao retomar a bibliografia no campo de ensino de enfermagem, fica evidenciado a necessidade da formação do enfermeiro professor para o exercício da docência, seja na graduação, seja nos cursos de educação continuada e especializações. Para Ribeiro e Pedrão (2005), apesar dos estudos revelarem sua importância pouco se sabe acerca dos processos que eles utilizam para melhorar a qualidade de suas práticas pedagógicas.

Tal importância já fora discutido por Madeira e Lima (2007), afirmam que a prática pedagógica dos cursos de enfermagem, vêm repensando seu modelo de formação, colocando em evidência a atual situação do mercado de trabalho, as competências necessárias ao pes-



soal de enfermagem. A justificativa para a realização deste estudo, parte do fato de que observamos em nosso cotidiano, que o processo da prática entre enfermeiros docentes, tem merecido muitas discussões e algumas pesquisas em nosso meio, principalmente pela constatação da necessidade de transformações pedagógicas que venham a atender as expectativas da atual função da universidade. Como estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional – Lei no. 9394/96, que entre as finalidades da educação superior, destaca a necessidade de estimular a formação de profissionais com espírito científico e pensamento reflexivo.

Para tal é preciso discutir sobre o assunto, atuação do enfermeiro professor. Estudo realizado por Merighi, (1998), procurou oferecer ao docente de enfermagem de refletir sobre o seu “modo de ser”, sobre o cotidiano de sua prática, no sentido de compreender a situação relacionada com os profissionais que está formando. Sua reflexão não deve ser somente sobre a prática, mas a partir dela, a elaboração de seu plano de ação, o controle e a avaliação na prática, para depois dar prosseguimento ou reorientação ao seu trabalho docente, tornar-se um professor reflexivo (CRÓ, 1998).

Os procedimentos metodológicos utilizados na construção das discussões de tema passarão a princípio pela pesquisa bibliográfica, buscando respaldo científico, de caráter descritivo, realizada em livros, teses e artigos científicos, publicados no site do *Scielo* e revistas científicas de enfermagem com importância nacional cito Revista Iberoamericana de Educación da Escola de Enfermagem Anna Nery, Revista Brasileira de Enfermagem, Revista Latino-americana de Enfermagem e Revista Arquivos de Ciências e Saúde, revista *Nursing*, além de um trabalho publicado em Congresso Brasileiro de Enfermagem. A amostra constou de 12 referencias sendo artigos, trabalhos, livros e tese, que tinham em seu conteúdo assunto: enfermeiro, docente, ensino em enfermagem.

## A FORMAÇÃO DO PROFESSOR ENFERMEIRO

A formação dos profissionais da saúde privilegia essencialmente os aspectos técnicos, sendo que os éticos e os humanos têm recebido uma atenção superficial. É preciso pensar o ensino de uma nova ética, menos atrelada às normas e códigos, mais aberta às diversidades de idéias, flexível, criativa e atenta ao homem como um ser complexo (FARIA e CASAGRANDE, 2004, p. 822).

A enfermagem é um curso da área de biológicas e da saúde. Possui influência das ciências humanas e sociais, uma vez que o seu objeto é o cuidado do homem, um sujeito psicológico, social e cultural. Destacamos Beccaria e colaboradores (2006), ao afirmar que nos valores da enfermagem como profissão, estão embutidos o conhecimento atualizado e a competência para atingir uma assistência de qualidade ao ser humano.

Neste contexto Germano (2000), assim como Valente e Viana (2009) afirmam que o professor nem sempre tem proximidade com as abordagens ou concepções de ensino-aprendizagem que o habilitem para exercer a docência com a mesma eficiência com que exerce sua profissão de origem. Sabe-se que a formação inicial do enfermeiro não é voltada para o exercício da docência, e sim para fornecer a base teórica e prática para sua atuação profissional específica e para favorecer a sua educação permanente (RIBEIRO E PEDRÃO, 2005).

Não há no Brasil um curso regulamentado para a formação de professor de nível superior. Existe a regulamentação legal de que nas universidades no mínimo 30% dos docentes do nível superior sejam titulados em curso de pós-graduação *stricto sensu* (FERREIRA JUNIOR, 2006). De um modo geral, a Lei de Diretrizes e Bases Nacionais de 1996 admite que os docentes de nível superior sejam preparados pela pós-graduação *stricto e lato sensu* (BARBOSA E VIANA, 2008, p. 240).

Ao ensino superior cabe a missão de formar profissionais críticos e reflexivos, aptos a viverem em um mundo de constantes transformações, capazes de construir novos conhecimentos a partir das informações

do mundo ao seu redor, e dotados de profundo senso ético e humano. Para tanto, o professor deve estar preparado, dotado das competências necessárias para um ensino transformador. (VALENTE e VIANA, 2009).

Para tal função é necessário que o docente de nível superior esteja preparado para utilizar as abordagens adequadas para formar um profissional. Com relação à formação inicial, pesquisa realizada por Ferreira Júnior (2006), verificou-se que as dificuldades relatadas por alguns docentes em sua atuação deve-se ao fato de não terem recebido uma formação condizente com o modelo de ensino no qual estão hoje atuando como professores. Hoje, além da competência técnica, a realidade atual exige a capacidade criativa, de reflexão, de análise crítica e um aprofundamento constante de seus profissionais, soluções criativas e personalizadas (RIBEIRO E PEDRÃO, 2005).

Freqüentemente, verifica-se que, no centro dos debates e discussões sobre os rumos da educação, está a formação, o desempenho e o desenvolvimento profissional do professor (RIBEIRO E PEDRÃO, 2005), para tal destacamos algumas considerações a serem feitas a partir desta reflexão. Poucas escolas preocupam-se em treinamentos, e programas de capacitação docentes para profissionais tecnicamente e teoricamente bem preparados, (FERREIRA JÚNIOR, 2006).

Assim devemos pensar na instituição que visa melhor qualidade para suas aulas e também as instituições de ensino que devem atender as novas demandas do mercado para formar os profissionais de enfermagem. Neste contexto, cito Rodrigues e Sobrinho (2007), é de fundamental importância o estabelecimento de programas de formação continuada voltados para a docência que considerem a reflexão sobre a prática, a universidade como o lócus de formação, o coletivo e o saber experiencial.

Muitos docentes buscam ainda por si preparação quando iniciam a docência, porém, nem sempre está voltado para área da educação, muitas especializações são vinculadas a prática assistencial. Para Soares e Dantas (2009), capacitar o docente enfermeiro em uma perspectiva crítica-criativa, visa que ele seja um estrategista, à utilização

de ferramentas adequadas para que o aluno aprenda suficientemente, adequadamente e intensamente o conhecimento proposto. Concordando com Faria e Casagrande (2004), essa formação do professor, pressupõe o seu desenvolvimento, para que seja autocrítico, de realizar uma análise do seu ensino e que seja capaz de adquirir competências cognitivas e relacionais.

Paralelamente, o aperfeiçoamento dos cursos de graduação nos termos das diretrizes curriculares, poderá contribuir também para a formação mais adequada desses profissionais, tanto para o exercício das atividades assistenciais como o magistério. (FERREIRA JÚNIOR, 2006). A capacitação e a utilização de técnicas de ensino podem contribuir para que os docentes enriqueçam suas práticas, apropriando-se dos recursos, afim de formar enfermeiros éticos, críticos, criativos, reflexivos e autônomos (SOARES E DANTAS, 2009). A formação de professores visa contribuir para que se formem como sujeitos, percebam sua responsabilidade no desenvolvimento do ensino e da aprendizagem (MADEIRA e LIMA, 2007).

Sabe-se que a formação para a docência assume um papel que transcende àquele ensino que pretende a mera atualização científica pedagógica e didática. Ele transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as processo contínuo ao longo da vida. (BARBOSA E VIANA, 2008).

A partir desta compreensão Rodrigues e Sobrinho (2007), afirmam que professor precisa assumir o papel de mediador do processo ensino-aprendizagem de forma que os alunos ampliem suas possibilidades humanas de conhecer, duvidar e interagir com o mundo através de uma nova maneira de educar. Os saberes docentes são adquiridos, processados, reprocessados e difundidos, de maneira que, esses saberes favorecem também a formação e a compreensão do tornar-se professor de profissão. (MADEIRA e LIMA, 2007). Na busca de um processo de ensino-aprendizagem que contemple todas as dimensões necessárias ao exercício da docência, devem ser oferecidas condições de capacitação,

qualificação e desenvolvimento do corpo docente no que diz respeito à área pedagógica, à perspectiva à pesquisa (GERMANO, 2000).

## CONCLUSÃO

Foi possível obter evidências de que os saberes das professoras estão em permanente construção e decorrem das influências geradas pela sua história, pela sua formação, experiências profissionais e as interações com outros professores no exercício profissional. Acredito que, tem ocorrido uma organização curricular fechada, com ênfase em assuntos técnicos, pouca abertura para outras áreas do conhecimento e interdisciplinaridade, com metodologia de ensino centrada em aulas expositivas, cumprimento a um programa pré-estabelecido. É necessário que preparemos o aluno no ensino superior para atuação em diversas áreas dentre essas a docência. Destaca-se a capacitação através de educação continuada nas instituições e por iniciativa do próprio docente.

É importante destacar a necessidade de estimular a visão de atualização contínua, não apenas no ponto de vista de ciências da saúde, mas na atuação com educação. Este trabalho contribui não apenas para descrever a necessidade de mudanças na formação do enfermeiro para atuar nas diferentes funções que a profissão possui, mas também para despertar a necessidade de reflexão dos docentes para seu preparo e como pode se melhorar sua atuação em tão importante profissão – o ensino.

Para ser docente hoje é preciso mais que saberes teóricos, e preciso compreender processo do ensino e aprendizagem, olhar o aluno como sujeito deste processo e a partir deste desenvolver processo de construção do conhecimento. No ensino em Enfermagem devemos atentar para o cuidado realizado sobre a olhar humano, científico e também aspectos culturais, para que possamos formar cidadãos com todo critério de uma universidade o corpo docente deve assumir o desafio, buscar todas as oportunidades para que possa vincular o ensino e realize o processo de mudanças constantes que requer a profissão.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, E. C. V, VIANA, L. Um Olhar Sobre A Formação Do Enfermeiro/ Docente No Brasil. **Revista de Enfermagem UERJ**, Rio de Janeiro, v 3, n 16, p 339 -344, Julho-Setembro 2008.

BECCARIA, L. M. e colaboradores. Integração docente-assistencial entre um curso de enfermagem um hospital de ensino: concepção do processo sob a ótica dedocentes, alunos e enfermeiros. **Revista Arquivos de Ciências e Saúde**. São José Rio Preto, n 13, p 61-69, Julho – Setembro 2006.

BONFIM, M. I. R. M, e TORREZ M. N. F. B. A formação do formador do PROFAE: Refletindo sobre uma proposta na área da Enfermagem. **Revista Formação**. v.2, n.4, p.15-34, Brasília 2002.

BRASIL. Lei no. 9394/96, 20 de dezembro de 1996. **Lei das Diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, 175º da Independência e 108º da República. 20 de dezembro de 1996.

**CRÓ, M. L. Formação inicial e contínua de educadores/professores: estratégias de intervenção**. Porto: Porto Editora,1998.

FARIA J. I. L. CASAGRANDE L. D. R. A educação para o século XXI e a formação do professor reflexivo na enfermagem. **Revista Latino-americana de Enfermagem**. V 12, n 5, p 821-827, setembro-outubro 2004.

FERREIRA JÚNIOR, Marcos Antônio. **A Formação para a docência do profissional enfermeiro na visão dos professores**. 2006. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, UCDB, Campo Grande, 2006.

GERMANO R. M. 51º Congresso Brasileiro de Enfermagem e 10º Congresso Panamericano de Enfermaria. **Dilemas éticos na saúde**. Florianópolis SC, Anais Aben, 2000. p.312-6.

MADEIRA, M. Z. A. LIMA, M. G. S. B. A prática pedagógica das professoras de enfermagem e os saberes. **Revista Brasileira de Enfermagem**. Brasília, DF, v. 60, n.4.p 400 – 404. Jul./ago. 2007.

MERIGHI, M. A. B. Reflexões Sobre A Docência De Enfermagem Em Uma Universidade Pública, **Revista Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v.32, n.1, p. 80-83, abr. 1998

RIBEIRO M. I. L. C, PEDRÃO L.J. O ensino de Enfermagem no Brasil: enfoque na formação de nível médio. **Revista Nursing**. V 82, ano 8, p 124-128. 2005

RODRIGUES, M. T. P. SOBRINHO, J. A. C. Enfermeiro professor: um diálogo com a formação pedagógica. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília. v..60, n.4, p. 456-459. Julho – Agosto 2007.

ROSEMBERG D. S. **O processo de formação continuada de professores:** do Instituído ao Instituinte. Niterói (RJ): Walk; 2002. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0834t.PDF>.

SOARES, D. A, DANTAS, P. V. A capacitação do docente enfermeiro e a utilização de técnicas de ensino: uma relação de mutualidade. **Revista Campus**, Paripiranga, v.2, n.3, p.31-50, Julho 2009.

VALENTE, G. S. C., VIANA L. O. Da formação por competências à prática docente reflexiva. **Revista Iberoamericana de Educación**. Escola de Enfermagem Anna Nery – UFRJ, Rio de Janeiro, RJ, ano 4, n 48, fev. 2009. Disponível em: <http://www.rioei.org/deloslectores/2423Valente.pdf> Acesso em 22/03/2010 Às 8:30 H.

# INOVAÇÃO EDUCACIONAL: CAMINHOS E PERSPECTIVAS

Renan Moreira Ulloffo<sup>42</sup>

Renata Portela Rinaldi<sup>43</sup>

Agência de fomento: FAPESP

## INTRODUÇÃO

Desde a sua criação, em 2013, o Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas de Ensino na Educação Básica e Superior (FPPEEBS), vinculado à Universidade Estadual Paulista – UNESP, campus de Presidente Prudente se dedica aos estudos que buscam compreender a educação, a formação de professores e a prática de ensino na educação básica e superior. Em construções colaborativas, por meio de pesquisas empíricas e teóricas, pesquisadoras deste grupo, estudantes do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) e cursos de graduação da universidade, professores e profissionais da educação básica e superior se dedicam a revisitar conceitos, teorias e práticas pedagógicas tendo o intuito de contribuir com o trabalho docente, a aprendizagem dos estudantes e a produção do conhecimento na área da educação.

Inspirados nas atividades desenvolvidas pelo grupo, foi elaborado o presente texto em que se busca inicialmente compreender o conceito inovação e de que forma ele é percebido no campo educacional. Buscamos o entendimento da etimologia da palavra, que provém do latim *innovatio.onis*, que significa: Novidade; aquilo que é novo; o que apareceu recentemente (FERREIRA, 1999, p. 1163).

De posse da informação, iniciamos o trabalho de pesquisa com o levantamento bibliográfico no acervo da Biblioteca da UNESP, campus de Presidente Prudente e nas bases de dados: Plataforma Scielo, Google Acadêmico e Portal de periódicos da CAPES. O objetivo dessa etapa da

<sup>42</sup> Graduando em Pedagogia, UNESP/Presidente Prudente, renan.moreira@unesp.br

<sup>43</sup> Professora Doutora do Departamento de Educação, UNESP/Presidente Prudente, renata.rinaldi@unesp.br



pesquisa era identificar as produções sobre a temática investigada e melhor compreendê-la. Nesse processo, houve grande dificuldade em localizar produções (livros e artigos científicos) que abordassem o tema inovação no campo educacional.

De modo geral, percebemos que o resultado desse processo evidenciou a restrita produção sobre o tema. Todavia, a partir das obras identificadas, foi possível perceber que a concepção de inovação educacional tem sido alvo de pesquisa por alguns autores que se debruçam sobre a discussão, por exemplo, Huberman (1973), Correia (1983), Cardoso (1992), Carbonell (2002), Cunha (2008). Adicionalmente, percebemos que os primeiros estudos relativos à inovação educacional no Brasil datam da década de 1980, como registra Garcia (1980).

De posse do pequeno volume de produções passamos a análise de exploração, leitura, análise e interpretação do material. Os resultados dessa experiência, são apresentados neste texto que está organizado em três seções, a saber: delineamento metodológico que guiou o desenvolvimento do estudo, apresentação e discussão dos resultados sobre o tema da inovação no campo educacional e concluímos o texto tecendo algumas considerações com o objetivo de apoiar a construção do conhecimento no campo da educação.

## **DELINEAMENTO METODOLÓGICO**

O presente estudo está pautado na abordagem qualitativa de pesquisa em educação tendo como aporte a revisão narrativa, em que se debruça sobre bibliografias que são “[...] apropriadas para descrever e discutir o desenvolvimento ou o ‘estado da arte’ de um determinado assunto, sobre ponto de vista teórico ou contextual” (ROTHER, 2007, p. 01). Assim sendo, foi realizado o levantamento bibliográfico em um repositório e três bases de dados, a saber: acervo da Biblioteca da UNESP, campus de Presidente Prudente, Plataforma Scielo, Google Acadêmico e Portal de periódicos da CAPES.

Os resultados podem ser observados descritos no quadro 1.

**Quadro 1** – Sistematização de referências que tratam do tema inovação educacional

LIVROS	CAPÍTULOS DE LIVROS	ARTIGOS CIENTÍFICOS
<p>CARBONELL, J. A aventura de inovar: a mudança na escola. Porto Alegre: Artmed, 2002</p>	<p>GOLDBERG, M. A. A. Inovação educacional: a saga de sua definição. In: GARCIA W. E. (Org.). Inovação educacional no Brasil: Problemas e perspectivas. São Paulo: Cortez, 1980</p>	<p>ARIAS, W. R. La Innovación educativa: Un instrumento de desarrollo. Madrid, 2002</p>
<p>CUNHA, M. I. Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária. São Paulo: USP/Pró-Reitoria de Graduação, 2008</p>	<p>SAVIANI, D. A Filosofia da educação e o problema da inovação em educação. In: GARCIA, W. E. Inovação Educacional no Brasil: problemas e perspectivas. São Paulo, Cortez, 1980</p>	<p>FONTENELLE. I. A. Para uma crítica ao discurso da inovação: saber e controle no capitalismo do conhecimento. Revista de Administração de Empresas, v. 52, n. 1, p. 100-108, jan.-fev.2012</p>
<p>GARCIA, W. E. (Org.). Inovação Educacional no Brasil: Problemas e perspectivas. São Paulo: Autores Associados. 1980</p>		
<p>HUBERMAN, A. M. Como se realizam as mudanças em educação: subsídios para o estudo da inovação. São Paulo: Cultrix, 1973</p>		<p>PASCUAL, R. La gestión educativa ante la innovación y el cambio. Madrid, 1998</p>
<p>LUCKESI, C. Filosofia da educação. São Paulo: Cortez, 1994.</p>		

**Fonte:** Sistematizado pelos pesquisadores

Foram identificados cinco livros, entre os quais, a existência de dois capítulos que versavam especificamente sobre o tema investigado; ainda, localizamos apenas três artigos científicos nas bases de dados investigadas. Após o procedimento do levantamento bibliográfico, foi

realizada a leitura na íntegra de todo o material coletado, por meio de fichamento e análise do texto construímos um *corpus* de análise a partir do qual foi possível delinear o percurso histórico da temática inovação no cenário brasileiro e apreender, segundos autores, a sua relevância na área da educação.

## APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS E DISCUSSÃO

Notamos que apenas há algumas décadas a inovação tem se configurado como objeto de investigação de pesquisadores no campo da educação. Logo, quando nos remetemos ao conceito, quase sempre a sua compreensão volta-se para os aspectos tecnológicos. Nesse sentido, qual o significado atribuído à inovação no campo da educação?

Nesse ínterim, buscamos apresentar a concepção tradicional nas escolas, que dificilmente e raras vezes tem espaço para o conceito inovação, pois está contida nos fundamentos tradicionais de ensino. Quando existentes ocupam posições periféricas, secundárias, que ocorrem de forma não programada sendo consideradas acidentais, dado que a concepção tradicional se inovar por si irá se opor aos seus próprios métodos tradicionais de ensino. Diante disso, acreditava-se que o fracasso da educação não estava nela propriamente dita, mas sim, no modelo de escola ofertado em cada período de tempo histórico. Por exemplo, aquele pautado na ideologia da escola redentora da humanidade, com o intuito de redimir os homens em seu pecado histórico, ou seja, sua miséria moral, ignorância, opressão, entre outros aspectos (SAVIANI, 1980; LUCKESI, 1994).

Contudo, acreditava que para se obter o auge da educação era se necessário uma reforma nas escolas, o que fomentou o movimento da Escola Nova. O ensino que se refere à escola nesse movimento progressista tem suas preocupações voltadas ao ambiente político e técnico-pedagógico, onde respectivamente a primeira consiste na sociedade em seu conjunto e a segunda ao interno da escola, caracterizando assim, dois caminhos, um que corresponderia a uma amplificação da escola

pautada nos interesses da classe dominante e a outra a um ensino propriamente à esses interesses da classe supracitada.

Nesse cenário é possível detectar traços inovadores na educação, dado que, um instrumento ou uma tentativa de caráter educativo é visto como inovador por se defrontar com o conservador (tradicional), assim, ao contrário de se concentrar no educador e em seu conhecimento, deve-se voltar o olhar para o educando. Ou seja, inovar para essa concepção é alterar os métodos em si utilizados para educar.

Com o processo de desenvolvimento industrial no auge, a educação no contexto brasileiro e suas insatisfações por parte da camada popular, contribuíram para que surgissem movimentos que propuseram uma renovação pedagógica aos interesses populares, fomentando juízos críticos a “Escola Nova” no intuito de formular uma pedagogia popular, em que o capitalismo já proporcionava condições de um novo artifício, neste caso as tecnologias.

De modo geral, as mudanças fundamentais da sociedade partem do que fora abordada na educação em sua epistemologia organizada em quatro níveis de inovação. Deste modo, Saviani (1980) distingue os níveis de inovação, sendo eles:

São mantidas intactas a instituição e as finalidades do ensino. Quanto aos métodos, são mantidos no essencial, sofrendo, no entanto, retoques superficiais; b) São mantidas a instituição e as finalidades do ensino. Os métodos são substancialmente alterados; c) São mantidas as finalidades do ensino. Para atingi-las entretanto, a par das instituições e métodos convencionais, retocados ou não, utilizam-se formas para-institucionais e /ou não institucionalizadas; d) A educação é alterada nas suas próprias finalidades. Buscam-se os meios considerados mais adequados e eficazes para se atingir as novas finalidades. (SAVIANI, 1980, p. 26).

Com exposto, podemos dizer que o assunto inovação é um conceito que vem sendo estudado no campo da educação há algum tempo. Garcia

(1980) enfatizava sobre a questão da não neutralidade desta concepção, pois o mesmo carregava consigo valores de cunhos positivos para um desenvolvimento e progresso, abordando enfaticamente que inovação não seria uma fórmula mágica que ao ser aplicada resolveria todos os problemas da educação.

Huberman (1973) ao tratar sobre educação, hábitos, ideias e estruturas que estão em mudança reforça que estas ocorrem de maneira muito lenta, pois, todos os processos de assimilação e acomodação se caracterizam por: adotar novas ideias que serão postas em práticas; e realizar adaptações necessárias das antigas estruturas com as novas ideias de modo sucessivo e lento.

Com uma abordagem próxima as ideias de Huberman (1973), Fontenelle (2012) aponta que compreende “por inovação um ato de inventar, criar, renovar, ou seja, diferentemente do usual, fazer de maneira nova algo já existente” (FONTENELLE, 2012, p. 101). Quando esse conceito é posto em prática num contexto organizacional, devemos emparelhá-lo à utilidade, pois assim a criatividade será posta em prática, mais explicitamente será colocar essa criatividade a mercê do processo de criação aos valores da organização.

Goldberg (1980, p. 184) entendia a inovação como “[...] processo planejado e científico de desenvolver e implantar no Sistema Educacional uma mudança, cujas possibilidades de ocorrer com frequências são poucas, mas cujos efeitos representam um real aperfeiçoamento para o sistema”. Para a autora, a inovação é posta como sinônimo de renovação.

Diante disso, a definição de inovação realizada por esta autora é caracterizada como um processo planejado para desenvolver no Sistema Educacional uma mudança. Questionamo-nos aqui sobre a sua utilização da palavra “mudança” para justificar a definição da concepção, pois a mesma pode causar uma confusão conceitual com mudança educacional. Entretanto, acreditamos que quando a referida autora menciona esse conceito ela supõe uma alteração do meio, no caso, um aperfeiçoamento.

Além da autora supracitada, outros autores abordam em suas definições de inovação a terminologia mudança. Exemplo disso é Arias

(2002), que justifica a inovação como um mecanismo introdutório que tem a intenção de provocar uma “mudança”, uma melhora, transformar a realidade existente, não se tratando de uma atividade específica, mas como um processo de longa jornada.

Em contraponto a esses autores, Juan Escudero (Pascual, 1988) apresenta uma definição para o conceito em uma realidade diferente, ou seja, para ele inovar na educação tem como significado uma luta perante a realidade como ela é, para as rotinas, os costumes, isto é, defrontar contra o peso da inércia.

Isso presume uma responsabilidade com o que se configura coletivamente, pela criatividade e pelas transformações do que já existe. Para este autor seria uma abertura de um estado ideal dentro do sistema educacional que como, no caso da educação, usufruem de uma grandiosidade de tradições, perpetuações e uma conservação do passado. Destaca também que a inovação deva ser igual, similar a todo sistema de educação, permitindo tanto os professores, quanto os alunos terem forças para instigar, criticar e descobrir a mudança.

Neste movimento, Cunha (2008) ressalva em seu trabalho a inovação como uma ruptura que serve para reconfigurar o conhecimento acima das regularidades que estão postas na modernidade. Assim, enfatiza que não se trata de incluir novidades, exemplificando com as tecnologias, mas que deva ter uma ruptura pragmática. A autora enfatiza que ao tratarmos sobre inovação devemos tomar o cuidado em encará-la como algo imaterial, pois assim esquecemos que seu acontecimento se realiza num contexto social e histórico, já que é um processo dos sujeitos sociais. Portanto a inovação está presente em um lugar, num tempo e em uma dada situação, porque a mesma é resultado das atitudes dos indivíduos sobre o meio social.

Por sua vez, Carbonell (2002) em sua obra “A aventura de inovar a mudança na escola”, traz contribuições sobre o conceito de inovação no tempo presente, pois, para ele

...] existe uma definição bastante aceitável e aceita que define a inovação como um conjunto de inter-

venções, decisões e processos, com certo grau de intencionalidade e sistematização, que tratam de modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas. E, por sua vez, introduzir, em linha renovadora, novos projetos e programas, materiais curriculares, estratégias de ensino e aprendizagem, modelos didáticos e outra forma de organizar e gerir o currículo, a escola e a dinâmica da classe (CARBONELL, 2002, p. 19).

Para este autor a modernização não tem nada haver com a inovação, visto que equipar as escolas com multimídias e oficinas são simplesmente enfeitar as escolas sem ao mesmo mudar suas concepções conservadoras de ensino e aprendizagem. Ainda chama a atenção sobre essas mudanças as considerando superficiais, com objetivo de apenas atrair alunos. Coloca que a inovação muitas vezes é vista como uma rotulagem, pois mudam apenas os nomes das coisas e deixam-nas exatamente iguais, sendo assim, a inovação não deve estar voltada para aparências e acessórios, mas deve estar dentro de uma nova formação (CARBONELL, 2002).

Neste sentido, ainda argumenta que inovações que se originam de baixo, da coletividade docente, carrega consigo mais êxito e encadeia-se mais efetivamente do que as postas de cima, alegando a necessidade de concomitantemente ter a participação democrática e o protagonismo dos professores, pois para termos uma boa inovação com alto potencial e ser bem-sucedida não se pode ter desconfiança dos professores e nem mesmo sua exclusão por parte deles.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir destas reflexões foi possível notarmos o tratamento da inovação durante esse período histórico da educação no Brasil, embora sejam escassas as obras que nos permitem olhar retrospectivamente para o tema. Percebemos que o seu tratamento está intimamente ligado às concepções analíticas e dialéticas, visto que, para a primeira concepção, inovação não está estritamente condicionada a alterar pela essência ou por acidentes como era presente nas concepções modernas e tradi-

cionais. Para essa visão, inovar está em usar outros meios/formas, ou seja, o novo é o outro. Já para a concepção dialética o ato de inovar está pautado em colocar a educação a outras finalidades, no caso a mercê das mudanças estruturais da sociedade. (SAVIANI, 1980).

Existem diversos desafios a serem enfrentados pela renovação pedagógica, no campo educacional, por exemplo o processo de globalização, este referido a confecção apressada do conhecimento e as possíveis mudanças repentinas; assim como o multiculturalismo, estudos culturais etc. Nesse cenário de uma “sociedade líquida” as escolas não devem ser vistas mais como um espaço de reprodução de relações, seja de valores ou questões sociais, mas se constituir em um espaço preparado para confronto e resistência fiel, onde possa trazer para si projetos de cunho inovador e alternativos. (CARBONELL, 2002)

Deste modo, vê-se a necessidade de alterar alguns rumos da educação, assim, é preciso que adotemos medidas inovadoras. Nossas escolas não podem continuar ancoradas a um modelo conservador (tradicionalista) de ensino, já que com o andamento do sistema capitalista atual e às demandas da sociedade estão em constantes alterações. Por isso, salientamos que se uma escola mantiver seus traços enraizados nesse modelo não será possível responder as necessidades que emergem cotidianamente em face das constantes mudanças, fazendo com que não seja viável preparar seus alunos para desafios futuros. É neste e em outros casos que se enxerga a necessidade de inovar.

O presente texto buscou trazer uma contribuição para a discussão sobre inovação no campo educacional, isso posto, percebemos uma ampla gama de significados que recaem sobre definição de inovação na educação. Muitos autores acreditam que inovar implica mudança; melhoramento; algo novo; introduzir o novo no velho; manter o tradicional, mas mudar apenas suas finalidades, entre outros aspectos. Desse modo, acreditamos que não há uma definição única para inovação como muitos autores defendem, comungamos da ideia de que não se trata de *inovação*, mas sim, de *inovações* no plural dada a polissemia do termo que se encontra em disputa.



Compreendemos inovações como uma concepção ativa, pois é uma prática que ocorre em um contexto real, não sendo algo subjetivo, imaterial e abstrato. Porque o ato de inovar causa modificações, aperfeiçoamentos, alterações e melhorias em um local. Estas inovações vão partir de contextos e de situações problemas encontrados na vida real, ou seja, vão existir tipos e tipologias de inovações para cada situação deparada, deste modo, uma inovação pode estar mais adequada e/ou menos adequada para se resolver às situações problemas reais.

Isto é, vão existir inovações que deverão considerar as raízes tradicionais para propor algo novo, entretanto outras não, em outros casos, terão também inovações que mudarão suas finalidades. Assim, para se determinar qual inovação ou quais inovações deverão ser postas em práticas, poderão estar ligados a dois movimentos.

O primeiro se refere ao contexto empírico, no caso ao momento real, já o segundo está ligado ao poder de transformação que vai ser empregado naquela realidade, ou seja, o que eu vou transformar, como eu vou transformar, vindo de onde e de como está acontecendo. Assim, o primeiro momento que no caso é o contexto está ligado ao tema, às condições, as estruturas, as questões econômicas, sociais e as formas de organização que se materializam para chegar ao resultado. Já no segundo momento, o poder de transformação vincula-se com o que eu posso fazer, quem vai fazer, como vai fazer, e as condições de se fazer, seja para aperfeiçoar, transformar, ou mesmo para renovar.

As inovações para se efetivarem poderão estar condicionadas aos recursos que se tem para inovar, seja tecnológico ou não, dos custos em que se terá para inovar e generalizar essa prática inovadora, bem como da receptividade dos atores que estão inseridos nessas inovações e irão colocá-las em prática. Ou seja, inovações são mutáveis e metamórficas, elas se alteram conforme as situações e suas exigências. Todos esses meios que apontamos anteriormente, de certa forma, servirão para se adequar à qual será a melhor forma de se inovar, estes acordamos chamá-los de reguladores da situação.

## REFERÊNCIAS

ARIAS, W. R. **La Innovación educativa**: Um instrumento de desarrollo. Madrid, 2002. CARBONELL, J. **A aventura de inovar**: a mudança na escola. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CUNHA, M. I. **Inovações pedagógicas**: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária. São Paulo: USP/Pró-Reitoria de Graduação, 2008.

FERREIRA, A. B. de H. **Dicionário Eletrônico Aurélio Século XXI**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira e Lexikon Informática, 1999. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/inovacao/>. Acesso em: 12 de mar de 2019.

FONTENELLE, I. A. Para uma crítica ao discurso da inovação: saber e controle no capitalismo do conhecimento. **Revista de Administração de Empresas**, v. 52, n. 1, p. 100-108, jan.-fev. 2012.

GARCIA, W. E. (Org). **Inovação Educacional no Brasil**: Problemas e perspectivas. São Paulo: Autores Associados. 1980.

GOLDBERG, M. A. A. Inovação educacional: a saga de sua definição. In: GARCIA W. E. (Org.). **Inovação educacional no Brasil**: Problemas e perspectivas. São Paulo: Cortez, 1980.

HUBERMAN, A. M. **Como se realizam as mudanças em educação**: subsídios para o estudo da inovação. São Paulo: Cultrix, 1973.

LUCKESI, C. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

PASCUAL, R. La gestión educativa ante la innovación y el cambio. Madrid, 1998.

ROTHER, Edna Terezinha. Revisão Sistemática x Revisão Narrativa. **Acta Paulista de Enfermagem**, São Paulo, v. 20, n. 2, abr.-jun. 2007. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103=21002007000200001-#:~:text=A%20revis%C3%A3o%20sistem%C3%A1tica%2C%20ao%20contrario,na%20revis%C3%A3o%22\(2\)](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103=21002007000200001-#:~:text=A%20revis%C3%A3o%20sistem%C3%A1tica%2C%20ao%20contrario,na%20revis%C3%A3o%22(2).).

SAVIANI, D. A Filosofia da educação e o problema da inovação em educação. In: GARCIA, W. E. **Inovação Educacional no Brasil**: problemas e perspectivas. São Paulo, Editora Cortez, 1980.

Nota: capítulo apresentado no VII CBE- Congresso Brasileiro de Educação, no entanto, foram realizadas algumas adequações.

# A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Flávia Regina Schimanski dos Santos<sup>44</sup>  
Ângela Pereira Teixeira Victoria Palma<sup>45</sup>  
José Augusto Victoria Palma<sup>46</sup>

## INTRODUÇÃO

A problemática que solapa o campo da formação de professores tem sido desenhada ao longo das últimas décadas tendo como cerne o nível acadêmico da graduação, isto é, a formação inicial de professores realizada por Instituições de Ensino Superior públicas e privadas. É certo que não se pode responsabilizar apenas essa etapa de formação, considerando a complexidade que integra os processos formativos do professorado, os quais envolvem dimensões políticas, sociais e até mesmo culturais.

A graduação consiste em um dos muitos momentos do processo de construção de um futuro profissional. Nessa fase, o sujeito terá um base teórico/prática que se constituirá como suporte para a atuação na profissão que deseja seguir. Consideramos que todas as experiências anteriores, durante e a após esse período fazem parte da construção desse profissional, sendo assim, ao ingressar na universidade, o sujeito em formação partirá de todo conhecimento que adquiriu durante todos os anos da educação básica e construirá novos saberes a partir das vivências durante e após o curso. Nesse estudo, trataremos em específico da formação de professores em Educação Física, buscando tecer

<sup>44</sup> Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina. Licenciada em Educação Física pela Universidade Estadual de Londrina.

<sup>45</sup> Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas; docente do Departamento de Estudos do Movimento Humano da Universidade Estadual de Londrina.

<sup>46</sup> Pós Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas; docente do Departamento de Estudos do Movimento Humano da Universidade Estadual de Londrina.

reflexões sobre a formação do professor de Educação Física atuante na educação básica.

Partimos da premissa de que a forma como o futuro docente encara a formação inicial, poderá refletir no profissional que se tornará, pois a literatura demonstra que um professor que atenda às necessidades educacionais é oriundo de uma formação inicial bem aproveitada e vivida intensamente. O aproveitamento, por parte do discente, das oportunidades que o curso de formação oferece, favorecerá intervenções docentes adequadas para a aprendizagem de seus alunos, porque possuirá em sua identidade profissional docente a consciência do que está a fazer na escola enquanto educador.

A construção da identidade profissional docente depende de vários fatores relativos inclusive à vida pessoal, que vão desde as experiências anteriores da graduação, a formação inicial, que envolve as atividades curriculares obrigatórias e opcionais do curso, o envolvimento do professor em formação, a formação continuada que abrange tudo o que o professor realiza após a graduação bem como suas experiências nas intervenções e prática docente. Portanto, a identidade profissional docente tem sua construção continuamente, pela característica de ser inacabada, potencializa com que o professor se mobilize e esteja até o fim da sua carreira docente estudando e se ressignificando.

Nesse sentido, objetivamos no presente texto discutir as relações que envolvem a construção da identidade profissional docente e o desenvolvimento profissional docente no que se refere, especificamente, na formação inicial de professores em Educação Física. As análises aqui tecidas, representam a concepção de uma Educação Física de corpo inteiro.

## **IDENTIDADE E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE**

A formação de professores busca promover ao professor em formação, uma série de novos conhecimentos, saberes, habilidades, transformações e reflexões. É um período longo, em que uma de suas

implicações está na construção da identidade profissional docente, um elemento central do “ser professor” construído e elaborado para além do processo sistematizado de formação, na medida em que o sujeito se identifica com a profissão. Entendemos por identidade profissional docente, a forma como o professor se enxerga, o que o caracteriza enquanto um profissional da docência. É como se fosse um código próprio, único e ao mesmo tempo parte de um contexto social e cultural mais amplo.

Garcia (2009) considera a identidade profissional docente como a forma como cada professor se define e define sua classe. Significa dizer que a identidade do professor é a maneira de ser e estar na profissão; é que o profissional faz no exercício da docência; a forma que faz e quando faz. É papel do professor fazer, é próprio, exclusivo do docente, nenhum outro profissional faz. Refere-se precisamente ao ato de ensinar intencionalmente, a grande característica legitimada culturalmente da docência como a profissão do conhecimento e do ensino. Nas palavras do autor:

A identidade não é um atributo fixo de determinada pessoa, mas sim um fenómeno relacional. O desenvolvimento da identidade ocorre no terreno do intersubjetivo e caracteriza-se como sendo um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo enquanto indivíduo enquadrado em determinado contexto (GARCIA, 2009, p. 12).

Essa identidade não é algo inato, mas, se desenvolve ao longo da vida profissional, evolui, transforma-se e se ressignifica ao longo da trajetória docente, com influências de novos estudos, da escola, de contextos sociais e políticos. Por isso, em sua construção, estão envolvidas todas as experiências que o professor já viveu em sua trajetória de vida.

Na formação inicial, o futuro professor começa a se identificar como docente, o seu “eu” profissional começa a ficar visível a medida em que ocorre a construção da sua identidade profissional docente. Todas as atividades propostas pelo currículo do curso, colaboram para esse processo de construção e cabe ao estudante de graduação envolver-se nesse momento, para que a sua constituição de ser professor tenha

qualidade. Conforme Iza et. al. (2014) a constituição do “ser professor” envolvem questões desde a sua socialização dos tempos de infância na escola até quando se torna docente e segue em formação permanente.

Desse modo, cumpre destacar que esse profissional é o agente de sua própria história – pessoal e profissional – é constituído por saberes, valores e normas que são adquiridos, construídos e reconstruídos durante seu processo de formação, que como já mencionamos, é contínuo. Tais aspectos se materializam e se fortalecem ao longo do tempo e criam a identidade do professor, a qual caracteriza-se pela maneira como o sujeito vive, pensa e age a sua profissão acerca das suas concepções de mundo, de homem, avaliação, componente curricular, ensino e aprendizagem, entre outros elementos relativos à docência. O que identifica o professor é o ensino, portanto, o seu papel é ensinar e, para tal, faz-se necessário que tenha um conjunto de conhecimentos, esses conhecimentos são de natureza pedagógica e específico. Assim, a forma como o docente intervém, age e pensa a educação e a maneira como ensina, depende daquilo que ele é como pessoa, que fica evidenciado por meio da sua identidade profissional docente.

Cada professor construirá a sua identidade baseando-se no processo de formação, características pessoais, nas suas influências, em tudo aquilo que já viveu antes, durante e após a graduação. Por toda a trajetória do magistério, seja nas aulas, no cotidiano da escola, nos cursos, palestras e até nas vivências pessoais. Todas as experiências são válidas, pois, constituem aquilo que ele é e a forma como ele vê o mundo. Na sua intervenção, estão implícitos os aspectos que constituem a sua identidade, como seus pensamentos, crenças, concepções e valores. Acertadamente Nóvoa (2000, p.17) elucida a relação entre envolvimento pessoal e profissional, fatores indissociáveis na consolidação das identidades:

O processo identitário passa também pela capacidade de exercermos com autonomia a nossa atividade, pelo sentimento de que controlamos o nosso trabalho. A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que

somos como pessoa quando exercemos o ensino (NÓVOA, 2000, p. 17).

Torna-se professor a cada aula ministrada, a cada experiência. É um processo mutável, constante e flexível. Moraes (2008, p. 229), aponta que “A identidade docente é construída de maneira crescente e recursiva mediante processos de autorreflexão e de auto-organização constante [...]”. Assim a identidade, é construída continuamente, portanto, o professor está em constantes transformações, por isso, é importante que diariamente ele reflita a sua prática docente, visando melhorias e qualidade no seu ensino, porque o modo como age e é, interfere diretamente na sua ação docente, que deve ser pensada de modo a favorecer a aprendizagem dos estudantes. É certo, que a identidade do professor está relacionada com seu tempo histórico, com o modelo de sociedade, com as expectativas depositadas nessa profissão e principalmente com as necessidades sociais, como consideram Iza et. al (2014), que a identidade é entendida como um processo de construção social de um sujeito historicamente situado.

A identidade profissional é construída de acordo com a representação social que a profissão possui, assim como a profissão docente que surgiu a partir das necessidades sociais. Possuir uma identidade, requer responsabilidade com o que se faz e ter um conjunto de saberes, pois o professor tem um papel social, ensinar. Monteiro (2001), afirma que a identidade profissional docente é configurada pelo saber docente, o qual desdobra-se em três: o saber pedagógico, que diz respeito ao currículo, avaliação, estudante, ensino, aprendizagem; e o saber específico, isto é, conteúdos da sua disciplina; saber escolar que é tudo aquilo que o professor aprende com a experiência na escola, como os horários, a forma como se portar, entre outros.

A relação desses saberes configura a identidade docente, pois Monteiro (2001) salienta que não é possível se identificar como professor sem fazer mobilizações com o saber docente e, isto só acontece na transposição didática, que se refere à ação docente, mediação, intervenção e, para que aconteça de forma adequada, o professor deve estar em uma formação contínua.

O desenvolvimento profissional docente, depende da vida pessoal e profissional dos professores, das políticas, contextos escolares que estão inseridos, a forma como se veem e agem sua profissão, isto é, a sua identidade profissional. Iza et. al. (2014), consideram o conceito de desenvolvimento profissional quando pensam em identidade profissional, porque os momentos anteriores até os momentos em que o professor está aprendendo na sua prática docente constituem essa identidade. Quando pensamos no conceito de desenvolvimento profissional, devemos conceber o professor como profissional do ensino. O objetivo do desenvolvimento profissional é melhorar a qualidade das ações pedagógicas dos professores, para isso, os professores devem aproveitar as oportunidades de aprendizagem e se ver como profissionais.

De acordo com Day (2001, p. 16), “A natureza do ensino exige que os professores se empenhem num processo de desenvolvimento profissional contínuo, ao longo de toda a carreira [...]. O profissional da docência, deve estar em constante busca por conhecimento, por avanço pessoal, pois, deve estar atento às transformações sociais. Sua formação é contínua, por isso deve se atualizar, no entanto, não deve apenas buscar novos conhecimentos, mas analisar a sua prática docente e as experiências na escola para ressignificar suas ações. A continuidade de aprendizagem acontece no seu local de trabalho também, seja no contexto escolar ou nas suas aulas, pois no processo de desenvolvimento profissional, o professor pode compreender sua prática docente.

Ademais, o desenvolvimento profissional acontece quando o professor entende que necessita de um envolvimento contínuo com a profissão, que deve buscar novos saberes, novas possibilidades de aprendizagens para que possa evoluir e contribuir com a aprendizagem dos seus estudantes de forma significativa. Sendo assim, o olhar atento e compreensivo das necessidades dos estudantes, por parte do professor, é mais um fator relevante para o estabelecimento de relações favoráveis para o processo de ensino e aprendizagem. O desenvolvimento profissional, é essencial para que os professores transcendam na sua profissão além de tornar a atuação profissional dos professores



mais significativa, porque quando o professor avança, a qualidade do seu ensino melhora.

## **FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE**

A formação específica para ser professor se dá desde o momento em que o sujeito inicia a graduação em um curso de licenciatura, até o último instante em que atua na docência, logo, uma vez iniciada, torna-se um processo contínuo. Ao ingressar na etapa inicial de formação, o sujeito estuda bases teórico/práticas, que darão suporte científico ao início da sua vida profissional. É um momento de quebra de paradigmas, alterações de conceitos, construção e ampliação de saberes, reflexões, ressignificações, abstrações e busca por uma formação completa que favoreça sua atuação na profissão que escolheu. Essa fase é caracterizada como formação inicial.

Há que se pensar essa fase, como uma experiência capaz de oportunizar crescimento, seja no aspecto profissional como no pessoal, pois, a universidade possibilita uma gama de novas visões não só na área específica que oferta, mas também em diversas formas de compreender o mundo. É inegociável o fato de que as instituições de ensino superior têm grande responsabilidade para uma formação de qualidade e que amplie os horizontes do sujeito em formação.

Segundo Borges (2005), os programas universitários de formação inicial devem possibilitar aos futuros docentes conhecimentos científicos, técnicos e pedagógicos de tal forma, que favoreça ao professor, no momento da atuação na educação básica, possa mobilizar os conhecimentos e ensinar adequadamente os conteúdos específicos da sua disciplina bem como os conteúdos das relações humanas.

Ghedin, Almeida e Leite (2008), apontam que é preciso que a formação de professores possibilite ao professor em formação, saber lidar com a formação dos alunos em diversas dimensões além da cognitiva, como as dimensões afetiva, estética, ética e valores emocionais. Nesse sentido, cabe ao curso de formação possibilitar condições para que o

docente em formação tenha clareza de que seu papel não é apenas dar conta de transmitir os conteúdos científicos, mas, participar da formação de um sujeito que pensa, que tem emoções, vontades, necessidades e que está em constantes transformações e que estas dimensões, precisam de um direcionamento que envolve o contexto familiar, escolar, cultural e social. É por meio da transposição didática que o professor dará conta de favorecer essas dimensões.

O Conselho Nacional de Educação (CNE), que define as diretrizes nacionais para a formação inicial em nível superior e para formação continuada de professores, Resolução CNE/CP 02/2015, afirma no Art. 3º, § 3º que a formação inicial e continuada se trata de um processo dinâmico e complexo:

§ 3º A formação docente inicial e continuada para a educação básica constitui processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional, devendo ser assumida em regime de colaboração pelos entes federados nos respectivos sistemas de ensino e desenvolvida pelas instituições de educação credenciadas. (BRASIL, 2015).

Assim se justifica pensarmos a formação de professores, de modo a visar melhorias na qualidade social da educação e a valorização da categoria docente, tais melhorias que só serão possíveis se houver compromisso na proposta de formação. Em concordância com o que diz a lei, há que se ter um envolvimento por parte dos entes federados nos sistemas de ensino e pelas instituições de ensino, além do envolvimento pessoal do professor em formação.

Em se tratando do processo formativo do professor de Educação Física, cujo seu campo de atuação é na educação escolarizada, a nossa defesa é de que por se tratar de uma área de conhecimento, requer uma estrutura formativa significativa assim como as demais disciplinas que compõem o currículo da educação básica, com a organização e sistematização integrada em consonância com todos os componentes curriculares (FREIRE, 2011).

Nessa perspectiva, rompe-se o modelo tradicional de Educação Física demarcada pela técnica em detrimento da teoria e também o contrário. Entra em palco a práxis, a qual transcende a união entre teoria e prática, apresentando a possibilidade de uma ação reflexiva em que “a consciência se transforma, não é pura ação, mas ação e reflexão[...]” (FREIRE, 1981, p. 109). O fato de o professor em formação, inicial ou continuada, estar sempre atento às suas ações pedagógicas mostra a necessidade da presença do conceito práxis.

A práxis faz com que o docente não veja a aula como um momento de aplicação da teoria que aprendeu, mas que consiga agir com uma unidade teórico/prática, aproveitando a aula como um laboratório se elaboram novos conhecimentos e saberes. O sujeito prático faz movimentar a História com sentido e com significado (SÉRGIO, 1999), logo, o docente consciente da práxis certamente fará a diferença no seu modo de pensar sobre a educação e escola, principalmente, pensar e refletir sobre a sua ação docente. No caso do ensino dos conteúdos, ao preparar o plano de aula o professor deve ter consciência da razão e implicação para seus estudantes, além do “fazer pelo fazer” e da mera repetição de movimentos. Freire (2011, p. 4) defende que “As habilidades motoras precisam ser desenvolvidas sem dúvida, mas deve estar claro quais serão as consequências disso do ponto de vista cognitivo, social e afetivo”. Tal consciência não é inata e nem oriunda de um dom, mas é construída com estudo e materializada na atividade docente.

Para Pimenta (1995), a atividade docente precisa ser cientificamente estudada para que o futuro professor desenvolva as habilidades docentes consideradas apropriadas para o ensino significativo, sem a mera memorização de conteúdos científicos por parte dos estudantes. A mesma autora aponta que o objetivo da formação de professores é fazer com que o futuro professor se aproprie da realidade da escola. Em vista disso, a formação deve favorecer que o professor em formação se aproxime do âmbito escolar, se aproximando da realidade e gradativamente se enxergue como parte do processo educacional.

Ademais, cumpre a ênfase no processo formativo sobre ensinar não só os conteúdos específicos da área, mas contribuir na formação no sujeito em sua totalidade, para que seja capaz de refletir, questionar e transformar o mundo que o rodeia. Todos os professores, têm o direito a uma formação inicial e continuada, que favoreçam aos seus estudantes a terem atitudes autônomas, que saibam viver em sociedade, isto quer dizer, que sua ação vai além de transmitir o saber científico específico que construiu na graduação. O que difere o professor de Educação Física de outras disciplinas, é que sua disciplina é a única que estuda o sujeito que faz movimento intencional, que por meio desse movimento ele melhora e avança, se comunica, trabalha, escolhe suas atividades de lazer, entre outros.

Portanto, consideramos que a formação de profissionais da docência, em relação à especificidade da Educação Física, igualmente constituiu um processo longo e contínuo, devido à complexidade e relevância da profissão e de seu papel pedagógico na educação básica, a qual exige um conjunto de saberes que dão suporte à sua ação docente e, que devem avançar e se ressignificar à medida em que as transformações sociais acontecem. A educação para além do físico é assunto urgente e requer uma mudança qualitativa, especialmente sobre a legitimidade da área.

Conforme defende Freire (2011, p. 40, grifo do autor) “A Educação Física não é apenas educação do ou pelo movimento: **é educação de corpo inteiro**, entendendo-se, por isso, um corpo em relação com outros corpos e objetos, no espaço”. É na formação inicial que se dá a construção das concepções acerca da profissão, por conseguinte, destacamos a crítica eminente da superação do ensino de movimentos e práticas corporais sem suportes teóricos e problematizadores de tais conteúdos. Logo, a construção da identidade profissional dos professores de Educação Física, perpassa dentre todos os aspectos mencionados, sobretudo, o sentido e o significado da própria área enquanto componente curricular na educação básica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação inicial docente, é o início da longa jornada formativa inerente à profissão docente, daí o peso em buscar cada vez mais melhorias para a graduação nas licenciaturas, inclusive ao que diz respeito às políticas públicas, considerando a profissão docente como um dos parâmetros da qualidade educacional devido ao seu papel social de ensinar e agir significativamente na aprendizagem dos alunos e, sobretudo na formação humana das futuras gerações. Por conseguinte, cabe ao Poder Público e à universidade a promoção de um estudo acadêmico que possibilite condições ao estudante de refletir e criticar criativamente, bem como exercer coerentemente a sua profissão.

Muito embora a responsabilidade na formação de professores seja de ordem ampla, o professor em formação detém grande parte nesse processo, seu envolvimento ativo é inegociável nesse processo. Na medida que se move pelas suas inquietações buscando saberes para além da sala de aula, seja pela participação de projetos especiais, grupos de estudos, entre outras possibilidades, o professor em formação assume o compromisso pela sua própria formação. Para isso, é de extrema importância favorecer ao futuro docente elementos que o capacitem para a tomada de consciência, por meio de reflexões críticas e autônomas, estabelecidas e consolidadas na sua ação docente.

O professor que almejamos, caracteriza-se pela materialidade de sua identidade profissional docente expressa na figura de um professor-pesquisador, comprometido com a educação e, sobretudo, continuará sempre estudando para avançar cada vez mais na sua intervenção e no seu conhecimento, uma vez que sua identidade concebe o entendimento de que o professor deve estar em constante transformação, reflexão e ressignificação para que o seu ensino possa ser significativo.

Em se tratando do professor em formação para atuar na Educação Física na educação básica, a educação para além do físico é assunto urgente e requer uma mudança qualitativa, especialmente sobre a legitimidade da área. Como propõe Freire (2011) a educação de corpo inteiro precisa ser

disseminada nos cursos de formação, se pensarmos no desenvolvimento profissional docente tão almejado e evidenciado na literatura.

## REFERÊNCIAS

BORGES, Cecília; DESBIENS, Jean-François. **Saber, formar e Intervir para uma Educação Física em mudança**. Campinas: Autores Associados, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional da Educação. **Resolução CNE/CP nº 02/2015**. Diário Oficial da União, Brasília, 1º de julho de 2015.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento Profissional de Professores: Os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

Freire, João B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física**. São Paulo: Scipione, 2011.

GARCIA, Carlos M. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo/Revista de Ciências da Educação**, n. 8, p. 7-22, 2009.

GHEDIN, Evandro; ALMEIDA, Maria Isabel; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. **Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

IZA, Dijnane. F. V. et al (orgs). **A Identidade Docente: as várias faces da constituição do ser professor**. Revista eletrônica de educação. v.8, n.2, p. 273-292, 2014. Disponível em <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/978/339>>. Acesso em 19 de nov. 2016.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. **Professores: entre saberes e práticas**. Educação e Sociedade, ano XXII, nº 74, 2001.

MORAES, Maria C de. **Ecologia dos Saberes: complexidade, transdisciplinaridade e educação**. São Paulo: Antakarana/WHH – Willis Harman House, 2008.

NÓVOA, António. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. **De professores, pesquisa e didática**. Campinas, Papirus Editora, 2002.

SÉRGIO, Manuel. **Um corte epistemológico: Da educação física à motricidade humana**. Lisboa, Instituto Piaget, coleções epistemologia e sociedade, 1999.

# SER DOCENTE NA ÁREA RURAL DA TRÍPLICE FRONTEIRA DO ALTO SOLIMÕES, MUNICÍPIO DE BENJAMIN CONSTANT - AM

Patrício Freitas de Andrade<sup>47</sup>

Jarlaine da Silva Ferreira<sup>48</sup>

## INTRODUÇÃO

A educação no Brasil é um direito do cidadão, portanto é dever do Estado e da sociedade fazer com que seja igualitária e de acesso para todos. A educação como um direito social está presente na Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB/2007; Plano Nacional de Educação – PNE/2014; Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, 2002; dentre outros.

Assim, todo cidadão do país, residindo em qualquer lugar, seja no campo ou na cidade deve ter acesso à educação, com escolas adequadas, recursos didáticos e professores qualificados. Entretanto a história da educação mostrou que a educação implantada em contextos rurais geralmente recebeu pouca atenção do poder público, configurando um tratamento desigual na maioria das vezes. Nesse cenário, os cidadãos, seus professores e suas escolas são vistos como menores, como afirma Ferreira (2010):

O ensino nas áreas ditas rurais muitas vezes continua sendo caracterizado pelo modelo “urbano-cêntrico”, com propostas pedagógicas urbanas, pensadas e implementadas sem a participação efetiva dos grupos sociais que residem em con-

---

<sup>47</sup> Especialista em Educação do campo, Professor do Instituto de Natureza e Cultura da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, curso de Ciências Agrárias e do Ambiente. E-mail: patricio@ufam.edu.br

<sup>48</sup> Doutora em Sociedade e Cultura na Amazônia, Professora do Instituto de Natureza e Cultura da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, curso de Pedagogia. E-mail: jarlainerferreira@ufam.edu.br

textos rurais. Configura-se, assim, um princípio arbitrário de educação imposto às escolas rurais sem considerar os diferentes sujeitos, suas singularidades, seus valores, suas formas de produzir o conhecimento, sua temporalidade (FERREIRA, 2010 p. 54).

Em oposição ao paradigma de inferioridade com que a educação voltada para a área rural recebeu historicamente (muitas vezes ainda recebe) está o movimento da educação do campo, que segundo Caldart (2004), significa uma novidade histórica com a discussão e implementação da nova Política de educação que representa a possibilidade efetiva dos homens e mulheres que residem e trabalham em espaços rurais assumirem a condição de sujeitos de seu próprio projeto educativo.

As escolas do campo devem vincular ao seu projeto político pedagógico às causas, desafios, sonhos, história e à cultura do seu povo trabalhador do campo, como nos afirma Caldart (2004):

Não se trata de propor algum modelo pedagógico para as escolas do campo, mas sim de construir coletivamente algumas referências para processos pedagógicos a serem desenvolvidos pela escola, e que permitam que ela seja obra e identidade dos sujeitos que ajuda a formar, com traços que a identifiquem com o projeto político e pedagógico da Educação do Campo (CALDART, 2004, p. 10).

Nesse sentido, este capítulo discute alguns elementos que nos incitam a refletir sobre a temática de ser professor do campo, mais especificamente na realidade do Alto Solimões, em ser professor do *beiradão*<sup>49</sup>. Trazemos alguns pontos que nos ajudam a refletir sobre o professor que atua em um campo com especificidades, pois esse campo possui um cenário diferenciado, com a presença de rios, igarapés e floresta, que envolve deslocamento, condições de trabalho, assim esse professor vai formando uma identidade a partir da relação com

---

<sup>49</sup> Termo utilizado pela população local, ao se referir as comunidades ribeirinhas do município, tem essa denominação, pois relacionam as comunidades às margens do rio. É uma referência para determinado local/ comunidade, uma identidade que especifica as peculiaridades da zona rural.



esse espaço, seus desafios e possibilidades. Logo, o campo de atuação e a relação com sujeitos do campo, vão formando esse sujeito e uma configuração em ser professor do campo, que atua em zona rural, na tríplice Fronteira do Alto Solimões.

## CAMINHO METODOLÓGICO

O estudo foi desenvolvido no município de Benjamin Constant, localizada na Tríplice fronteira Brasil, Peru e Colômbia na região do Alto Solimões. O município possui uma população estimada em 43.935 pessoas, com densidade demográfica de 3,8 hab./km<sup>2</sup> (IBGE, 2020).

O município possui 62 comunidades sendo indígenas e não indígenas, com 50 escolas ao longo dessas localidades. Nesses lugares geralmente atuam professores da cidade, que se deslocam para as escolas rurais. De acordo com último levantamento nas comunidades rurais atuam 455 professores, sendo 284 professores indígenas e 171 não indígenas.

Como procedimento metodológico, o estudo se utilizou da combinação de pesquisas bibliográfica, documental e de campo. A pesquisa bibliográfica teve como finalidade levantar as principais contribuições dos estudos voltados para a temática da educação do campo e a identidade de seus professores, especificamente ser professor do campo, na região do Alto Solimões. A pesquisa documental foi fornecida pela secretaria de educação, ao qual, foram de grande relevância para as conclusões deste estudo.

A pesquisa de campo destinou-se ao levantamento de dados qualitativos buscando detectar a percepção dos professores do campo sobre sua identidade docente, sua formação docente e sua implicação na práxis pedagógica, bem como os desafios e possibilidades da vida de um professor do campo. Em respeito ao período da pandemia realizamos a coleta de seus depoimentos por meio de link- ferramenta Google Formulário, que foi devidamente enviado aos professores que atuam na zona rural do município de Benjamin Constant – AM.

Conforme aponta Yin (2015) a composição das unidades de análise (professores do campo) será não probabilística, na medida em que o que se busca com a pesquisa é captar as percepções dos professores sobre sua identidade pessoal e profissional.

Participaram da pesquisa professores, que se dispuseram a responder espontaneamente a pesquisa por meio do link enviado tanto por e-mail como por pelo Aplicativo Whatsapp, sendo maiores de 18 anos de idade, independente de sexo, etnia, crença ou cor.

## **ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS**

A constituição da identidade docente profissional principalmente do professor do campo é resultante de sucessivos processos de socialização decorrentes de sua identidade pessoal aliada ao pertencimento e convívio a um determinado grupo social.

A identidade profissional não é algo dado ou fixo, é algo construído e está em contínua construção. Os elementos que parecem influenciar nesta constituição em ser professor do beiradão são os principais elementos de análise deste estudo.

## **SER PROFESSOR DO CAMPO: UMA IDENTIDADE EM FORMAÇÃO**

As vivências e experiências acumuladas no decorrer tanto de sua trajetória acadêmica, quanto pessoal e, principalmente com os limites e possibilidades da formação, são elementos que contribuem para a constituição da identidade desse profissional. A partir das narrativas de atuação e formação da escolha em ser professor neste contexto alguns apontaram que se tornaram professor por amor à profissão, e por motivo dos pais não terem estudado, decidiram transferir seu conhecimento ao próximo. Corroborando com a ideia de Tardif (2010) no qual afirma que todas as vivências dos indivíduos (antes mesmo de iniciar um curso), compõem fatores determinantes para sua identidade profissional, incluindo formações sociais e culturais.

Ao longo de sua profissionalização como docente a experiência adquirida vai moldando suas práticas pedagógicas, pois as influências da formação inicial e continuada vai dizer muito desse professor, além dos modos de inter-relação com a comunidade, que vão implicar em seus saberes e modos de atuação ao qual (re) constrói e (re) configura a sua identidade a cada ano.

Assim, aprendemos com nossos “pares educativos” e temos na universidade um campo de pesquisa privilegiado para trabalhar a formação de professores, com suporte nas relações entre docentes e alunos (XEREZ *et al.*, 2018, p. 211-212). A identidade docente é um processo de construção social, que valoriza principalmente o saber como uma das dimensões que forma o “ser professor”, no qual sua identidade é construída no dia a dia, seja no ambiente, pessoal, social e profissional (SILVA, 2018).

Porém, a educação na área rural ficou historicamente prejudicada seja pelo pouco investimento em suas escolas e na pouca valorização de seus professores. Logo para essas escolas geralmente estavam ou estão lotados professores com menor titulação e com menores salários. Em 2019 foi contabilizado 2.212.018 professores na educação básica. Desses 41% têm pós-graduação, 44,3% atuam com graduação, 8,9% têm ensino médio modalidade normal, 5,5% com ensino médio e 0,3% com apenas ensino fundamental. Esses números estão de forma mais expressiva nas escolas da zona rural<sup>50</sup>.

A importância da formação docente já foi reconhecida pelos profissionais da educação e está presente nas legislações vigentes. Esta é uma das metas a ser alcançada no atual Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024), em sua meta 15, em que estabelece que até o final da vigência deste plano, todo professor esteja atuando com a devida formação em nível superior. Os professores em seus depoimentos reconhecem que o professor deve estar sempre atento para realizar formação inicial e continuada, pois “acaba melhorando e inovando o

---

<sup>50</sup> De acordo com dados do Anuário Brasileiro da Educação Básica, 2020, em Cruz e Monteiro (2020).

processo de ensino aprendizagem, visando à melhoria da identidade profissional” (M.P.).

A formação e o desenvolvimento contínuo de professores tem sido uma preocupação recorrente no país para o aperfeiçoamento escolar, talvez pelo fato de nos últimos anos ocorrerem discursos repetitivos e insistentes, de uma formação obrigatória aos trabalhadores para atuar como melhorias no seu cotidiano (AGUIAR, 2006; ALARCÃO, 2003; MAUÉS, 2003).

A formação docente ganhou total importância na atualidade, diferentemente do processo histórico com que esse tema foi tratado, entendendo assim que cada momento histórico, as concepções presentes vão servindo de aporte para a constituição em ser professor na história do país. Logo ser professor do campo ou da cidade, dependendo no nível de atuação, e sua titulação, suas condições de trabalho vão moldar a identidade desse profissional e conseqüentemente como estes se vêem em suas profissões. Aguiar (2006) colabora com esta discussão citando que:

Compreende-se que a questão da identidade precisa ser vista, não como questão apenas científica, nem meramente acadêmica, mas, sobretudo, como uma questão social e política. Referir-se à identidade implica levar em consideração a estrutura social e o momento histórico, uma vez que o desenvolvimento da identidade do indivíduo é determinado pelas condições históricas, sociais, materiais dadas, e incluídas também as condições do próprio sujeito (AGUIAR, 2006 p. 156).

## **SER PROFESSOR DO CAMPO: QUANDO ELE É DA CIDADE**

Uma das diferenças que contribuem para a constituição do ser professor do campo é que esses sujeitos geralmente são da cidade e o processo de deslocamento para a zona rural corrobora para o grau de satisfação materializada em suas condições de trabalho.

O dia a dia do docente do campo é árduo, pois acordam às cinco horas da manhã, realizam afazeres domésticos e saem para as comunidades em um canoão<sup>51</sup> que dependendo da distância podem gastar em média de 45 (quarenta e cinco) minutos a 1 (uma) hora e retornam para a cidade em torno das 11h20min, enquanto, que muitos professores apontaram que ainda, por vezes, tem o turno da tarde em outra escola na zona urbana.

Outro ponto que contribui com esta discussão como vimos é que a luta por uma educação do campo está atrelada a presença de professores qualificados atuando em suas escolas. Porém há uma luta bastante significativa hoje, a possibilidade dos professores cursarem licenciaturas específicas e que tratem da realidade do campo, pois é comum os professores virem da cidade para o campo, com cultura e modos da cidade, onde levam suas visões de mundo e representações do mundo da cidade e, sem formação e preparo para este trabalho acabam levando para essas escolas rurais um modelo de currículo e projeto embasado nas escolas da cidade, conseqüentemente o parâmetro, modelo a ser seguido acaba sendo este. Logo, o tratamento de seus alunos, expectativas, discursos tendem a seguir uma norma, um padrão, na qual os “melhores” alunos são aqueles que conseguem se enquadrar nesses padrões culturais e escolares pré-estabelecidos e urbanocêntricos. Para Rios (2011, p. 129),

As práticas pedagógicas instituídas nesse espaço procuram normalizar os alunos e alunas da roça tomando-se por base as propostas, programas, livros didáticos, currículo, sistema e, acima de tudo, a ação isolada do sujeito-professor que não consegue visualizar outras referências de identidades.

A pesquisa realizada por Santos (2018) mostrou que muitas escolas do campo “os professores residiam em outras localidades, geralmente nas sedes dos municípios, e não possuía identidade com a cultura campesina, condição imprescindível para garantir uma boa Educação

<sup>51</sup> Canoão – Canoa de grande porte, medindo aproximadamente 10m de comprimento que conduz os professores da cidade para as escolas do campo.

do Campo de acordo com o Movimento por uma Educação do Campo” (SANTOS, 2018, p. 193).

Assim, os cursos de formação para os docentes do campo deveriam ser específicos, pois sua realidade é bem diferente da zona urbana, item que foi apontado pelos professores como algo, na qual muitas vezes o objeto de sua práxis pedagógica não é contemplada em seus cursos de formação. A formação desse docente deve ser contextualizada e situada no espaço e tempo, que seja factível, efetiva, diminuindo as desigualdades dos povos do campo. Czarnieski e Dalarosa (2016) afirmam que:

É preciso pensar cursos de formação de professores que vá além da docência, que tenham formatos e programas específicos, que considerem as rotinas e as dinâmicas das populações atendidas, seus interesses, contextos e necessidades. Para a constituição de um sistema público de educação do campo, tornar-se-á necessário que educadores sejam desafiados na compreensão de que uma política pública (e não um programa ou estratégia de governo) é uma política de direitos, e é preciso que as atividades docentes construam um novo espaço pedagógico (Czarnieski e Dalarosa, 2016, p. 3).

## SER PROFESSOR DO CAMPO FRENTE AOS DESAFIOS AMAZÔNICOS

Os próprios docentes da zona rural do município acreditam que sua identidade profissional é diferente do professor da zona urbana. Ou seja, o meio em que estão inseridos acaba moldando sua identidade, sua relação com o grupo social, a localidade, a cultura, a logística de trabalho e até mesmo o relacionamento que eles mantêm com a secretaria de educação são elementos que o distinguem como professores da zona rural.

Essa identidade profissional do professor docente da zona rural está atrelada à interação não somente com o grupo social que está inserido, mas também vinculados a vários fatores tanto externos como

internos, que faz com que seu desenvolvimento profissional se diferencie de professores da zona urbana.

Uma das peculiaridades que os distinguem e caracterizam a identidade do professor do campo é a polivalência, é a sua adaptabilidade conforme seu local de trabalho, pois muitas vezes tem que trocar de escola ano a ano, consequência de uma alta rotatividade. Ferreira (2019) em sua pesquisa no município de Benjamin Constant na área rural constatou que:

Mesmo com a legislação vigente tem-se desenvolvido formas de contratação temporária de professores na área rural, desqualificando o trabalho docente nestes espaços. Em levantamento realizado em cinco municípios do Alto Solimões obteve-se o número de professores que atuam em regime de contratação temporária na área rural. Na área rural, geralmente são lotados professores com menor titulação e aqueles contratados de forma temporária. Mantendo formas de controle e número de votos a partir das manobras entre a comunidade e o ensino (FERREIRA, 2019, p. 14).

O professor que atua nesses contextos é instigado constantemente a se reinventar, criar formas e instrumentos pedagógicos que sejam capazes de atender a diversidade das demandas e desafios encontrados no campo, especificamente da região de fronteira no Alto Solimões.

Na Amazônia, a singularidade de seus espaços e os desafios que requerem ser superados, exige dos educadores do campo, ao qual nem sempre especialistas, o enfrentamento de uma realidade em que não foram devidamente preparados (ARAÚJO E SOUZA, 2017).

Ser professor do campo na visão do próprio docente é “*mediar o conhecimento, somos psicólogos, pais, médicos e muitas coisas mais*” (M. P. S, 45 anos). Muitos estudos já apontaram para os desafios de ser professor na zona rural, a qual demanda funções para além do pedagógico, tais como muitos relatam, os professores da zona rural principalmente os unidocentes das classes multisseriadas relatam as diferentes funções que enfrentam no dia a dia de seus trabalhos, que vão desde a resolver

questões administrativas na secretaria de educação que fica na cidade, afazeres domésticos na escola, envolvimento com as festividades da comunidade, apoio no enfrentamento de conflitos entre comunitários e outros.

A partir desse envolvimento e engajamento o perfil deste professor vai sendo moldado. E estes passam a ser vistos e aceitos em determinados grupos, principalmente quando estes são da cidade. A formação desse perfil vai corroborando até para a sua permanência ou não da escola próximo ano.

Relato de um docente sobre o que é ser professor do campo: “É estar envolvido nas novas tecnologias, *é se adaptar a localidade, pois muitas das vezes o professor vai encontrar uma escola que os alunos são indígenas e não tem uma capacitação para tal*” (M. G. N. S, 38 anos).

Embora sejam pessoas que busquem a melhoria da educação todos os dias, esses profissionais apontaram desvantagens que acabam atrapalhando a prática pedagógica como: falta de apoio da secretaria de educação, ausência de muitos recursos materiais, descaso e exclusão com a zona rural e a distância do trabalho.

Em meio a tantas adversidades do docente em área rural e ao mesmo tempo consolidando, construindo e reconstruindo seu processo identitário, o professor do campo da região encontra meios e formas de apontar benefícios e vantagens do professor da zona rural. Afirmam que ensinar nas comunidades ribeirinhas é reinventar a cada dia seu trabalho, buscar o novo. Pois, o conhecimento é algo que deve ser compartilhado e asseguram que pela quantidade de alunos na sala de aula fica mais fácil esse compartilhamento, chegando até mesmo encontrar alunos com mais comprometimento. Afirmam que amam a profissão e não trocariam o trabalho na comunidade pelo da cidade.

Nesse sentido, percebe-se que o sentimento de pertencimento ao lugar do seu trabalho é explícito e demonstra que já se criou laços afetivos que dificilmente serão rompidos como podemos confirmar no relato a seguir:



*Eu como professora do campo, gosto de estar inovando, de trabalhar em um espaço aconchegante para que o discente se sinta a vontade, se não tem, faço com que seja, porque se nós como professores não exercermos a nossa função com amor, as aulas serão chatas, cansativa para ambas as partes, por isso que eu me preocupo se o aluno esta aprendendo, busco novas metodologia, gosto de compartilhar ideias e atividades com outros professores, etc. (M. G. N. S, 2019).*

A profissionalização do ser professor em área rural é um processo em formação que permite rupturas e continuidade, ao qual seu trabalho acaba transformando sua identidade tanto pessoal quanto profissional em um ser imbricado de incertezas de seus saberes, pois necessitam adaptar-se continuamente, reinventando metodologias e preocupando-se com uma política partidária que pode a qualquer momento romper seu elo de ligação com a comunidade: “vim trabalhar na comunidade porque sou contra o prefeito, mas estou gostando, não sei se vou continuar (F. A. S). Nesse sentido Oliveira *et al.* (2014), corrobora afirmando que:

Devemos salientar também que os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles se incorporam à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e saber-ser (Oliveira *et al.*, 2014 p. 5222).

Vale ressaltar que a educação do campo, como dito anteriormente, ao longo da história tem se caracterizado pela ausência de políticas públicas para a população rural seja na falta de estradas apropriadas para escoamento da produção, na falta de atendimento adequado à saúde, na falta de assistência técnica, no não acesso à educação básica e superior, fechamento de escolas, entre outros.

Arroyo *et al.* (2008) apontam que educação do campo é uma luta do povo do campo, por políticas públicas que garantam seu direito a educação que seja no e do campo. Sendo **no**: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; e **do**: o povo tem direito a uma educação

pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada a sua cultura e as suas necessidades humanas e sociais.

Nesse sentido, tem sido intensa a luta dos professores do campo da região, como podemos identificar na fala do professor:

*Antigamente tínhamos que comprar gasolina pra ir pra comunidade um cocão<sup>52</sup> de cada professor e cada professor tinha sua vez de dirigir o pecpec<sup>53</sup>, tanto na ida quanto na volta. Cansei de acordar as três horas da manhã pra ir pra comunidade que na época trabalhava em uma mais distante. Quando tava seco o rio, quando o canoão chegava na comunidade ainda tinha que andar uns 45 minutos, e muita das vezes ainda chegávamos atrasados na escola, e o salário não compensava, por isso que muitos professores da minha época desistiram da profissão. Hoje não, já temos o próprio motorista, não compramos gasolina e acordamos um pouquinho mais tarde as 6h00 da manhã (L. C. S. 42 anos).*

A história do país nos mostra que sempre houve luta do professor por melhores condições de trabalho, buscando a valorização, dignidade, salários justos, entre outros. Mesmo com todos os avanços alcançados, ainda assim existem percalços, gargalos que necessitam ser superados e melhorados cotidianamente (PEREIRA, 2014).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A identidade docente do profissional de educação do campo na região está atrelada ao meio em que desenvolve seu trabalho e suas condições, formação e relação com a comunidade. Entende-se que o meio social o molda ao longo do tempo de tal forma que se cria uma relação de proximidade e apego ou aversão.

Fazendo assim, com que este profissional lute, busque melhores condições de trabalho quando este percebe em sua prática as especificidades e suas demandas, aparecendo assim um aspecto importante

<sup>52</sup> Cocão – Garrafa pet de dois litros.

<sup>53</sup> Pecpec – Motor com potência entre 5,5 a 13hp.

em ser professor do campo na região, que este profissional difere do profissional da cidade e, este inserido no movimento da comunidade vai aos poucos lutando por melhores condições e se inserindo no mundo, na luta desse movimento.

O estudo mostrou também a importância dos cursos de formação na vida de seus professores e a necessidade de contemplar as especificidades do professor do campo, e garantir a inclusão de novos elementos quando se fala na realidade amazônica e de tríplice fronteira, tais elementos seriam desde os desafios de atuar em escolas da zona rural, o campo diferenciado do espaço rural da região, estudos amazônicos, história, geografia, ciências a partir do contexto amazônico, a etnomatemática e etnociência que estão ganhando espaço como objetos de estudo e aplicações nas escolas.

O trabalho mostrou ainda que ser professor do campo na região contempla elementos que vão desde aspectos objetivos como subjetivos. Na ordem dos fatores objetivos estão as condições de trabalho- remuneração, transporte, planos de carreira, formação; infraestrutura escolar, recursos materiais. Esses elementos vão colaborar para a formação do perfil deste profissional, aliados aos aspectos subjetivos que vão desde o grau de satisfação com o trabalho, motivações pessoais em trabalhar na zona rural, pressão emocional, prestígio, relação com seus pares, estes elementos estão ligados também a constituição desse sujeito.

Outros estudos precisam contemplar essas temáticas significativas para contribuição dos conceitos em educação do campo em desenvolvimento na região e principalmente para entender as especificidades, desafios e demandas dos professores que atuam nesta realidade e que requer políticas públicas, projetos pedagógicos e processos de formação de professores diferenciados.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. C. C. Implicações da formação continuada para a construção da identidade profissional. *Psic. da Ed.*, São Paulo, 23, 2º sem., pp. 155-173. 2006.

ALARCÃO, I. Professores reflexivos em uma escola reflexiva. São Paulo: Cortez, 2003.

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por Uma Educação do Campo**. 3ª edição- Petrópolis, RJ: Vozes. 2008.

BRASIL, Plano Nacional de Educação -PNE. Disponível:<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)> Acesso em 10 junho 2020.

CALDART, R. S. Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In: Por uma Educação do Campo: Contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo. Vol. 5. Brasília, 2004.

CRUZ, Priscila; MONTEIRO, Luciano (Orgs.). Anuário Brasileiro da Educação Básica. Editora Todos pela Educação. Editora Moderna, 2020.

CZARNIESKI, E. M.; DALAROSA, A. Â. Educação do campo: perspectivas sobre a formação docente no colégio estadual do campo de Cachoeira-Candói, PR. Cadernos PDE. 2006.

FERREIRA, J. S. O ensino em turmas multisseriadas e suas condições de trabalho: um olhar para as escolas do campo na região do Alto Solimões, Amazonas. Revista Brasileira de Educação do Campo. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.v4e6230>. Tocantinópolis/Brasil. 2019.

FERREIRA, J. S. E o rio, entra na escola? Cotidiano de uma escola ribeirinha no município de Benjamin Constant/AM e os desafios da Formação de seus Professores. (Dissertação de Mestrado/ Programa de Pós-graduação em Educação). Manaus: Universidade Federal do Amazonas, 2010.

IBGE – Instituto Brasileira de Geografia e Estatística. Disponível no endereço eletrônico: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>. Acesso em 07/10/2020.

MAUÉS, O. C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n.118, p.89-117, mar. 2003.

OLIVEIRA, J. J. A. et al. Trabalho Docente: um processo em construção. In: Amélia Lopes, Maria Auxiliadora da Silva Cavalcante, Dalila Andrade Oliveira & Álvaro Moreira Hypólito (Orgs.). Trabalho Docente e Formação: Políticas, Práticas e Investigação: Pontes para a mudança. Edição: CIEE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas, 2014.

PEREIRA, L. A. S. Os desafios enfrentados pelos professores na atualidade. Monografia apresentada ao curso de Especialização Fundamentos da educação: Práticas pedagógicas interdisciplinares pela Universidade Estadual da Paraíba. Guarariba, 2014.

RIOS, J. A. V. P. Professores da cidade e alunos da roça: identidades e discursos na escola. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 20, n. 36, p. 127-136, jul./dez. 2011.

SANTOS, M. A Educação do Campo no Plano Nacional de Educação: tensão entre a negação e a garantia à educação. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.26, n. 98, p. 185-212, jan./mar. 2018.

SILVA, F. S. Identidade docente do professor do campo Na Vila Félix Pinto/Cantá/RR. Dissertação apresentada à banca de defesa do Programa de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação da Universidade Estadual de Roraima e Instituto Federal de Roraima como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação. Boa Vista (RR): UERR, 2018.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 10 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2010.

XEREZ, A. S. P. FORMAÇÃO PEDAGÓGICA E CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE. InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v. 24, n. 47, p. 211-229, jan./jun. 2018.

YIN, R.K. Estudo de caso: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2015.

# A CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA E DO HABITUS PROFESSORAL – MEMÓRIAS E NARRATIVAS DE PROFESSORAS DE GEOGRAFIA APOSENTADAS: TRAJETÓRIAS FORMATIVAS

Vilmar José Borges<sup>54</sup>

Tales Wellington Cunha Félix<sup>55</sup>

Vinicius Lima Lemes<sup>56</sup>

A profissão docente, conforme enfatiza Nóvoa (1992), é uma construção processual e compósita, que se efetiva, cotidianamente, no exercício da prática. Nesse sentido, ao nos propormos estudar seu processo formativo, um caminho possível e necessário passa pelo (re) direcionamento de nossos olhares para os professores e seus pensares, seus saberes e seus fazeres, bem como para o bojo do processo educativo. Essa necessidade fica ainda mais evidenciada ao considerarmos que o processo de ser/estar, se fazer/sendo professor é complexo, dinâmico e plural. Como tal, esse processo envolve os diferentes saberes e fazeres docentes, que são estruturantes e estruturadores da constituição do *habitus professoral* (BOURDIEU, 1992; SILVA, 2005).

A busca por desvelar e socializar os movimentos que configura o “se fazer/sendo” professores implica, de acordo com Bourdieu (1992), considerar a capacidade de uma determinada estrutura social ser incorporada pelos seus agentes por meio de disposições para sentir, pensar e agir. Em outras palavras, implica considerar o *habitus professoral*. Esses esforços passam e exigem, necessariamente, que se ouçam tais profissionais, suas narrativas e memórias de suas concepções, saberes e fazeres no exercício da profissão.

---

<sup>54</sup> Doutor e mestre em Educação. Professor do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Licenciado em Geografia.

<sup>55</sup> Mestre em Educação. Professor da Rede Municipal de Ensino de Serra-ES. Licenciado em Geografia.

<sup>56</sup> Mestre em Geografia. Professor da Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo. Licenciado em Geografia.

Nessa direção, voltar a atenção para professores experientes, provocando e resgatando memórias sobre suas trajetórias formativas pode contribuir para subsidiar reflexões sobre o processo de formação docente. Esse resgate e registro impedem, por sua vez, que conhecimentos, experiências e práticas docentes exitosas desapareçam pelo esquecimento ou permaneçam confinadas aos segredos das salas de aulas, conforme preconiza Gauthier (1998). É, com tal propósito, que o presente artigo visa socializar memórias e narrativas de duas professoras aposentadas, com larga experiência no ensino de Geografia, que atuaram nos diferentes níveis de ensino (do fundamental ao superior), em instituições públicas e particulares no Estado do Espírito Santo, buscando enfatizar suas respectivas trajetórias formativas.

Na perseguição de nossos objetivos, apoiamo-nos em Souza (2006), ao enfatizar que

As histórias de vida são, atualmente, utilizadas em diferentes áreas das ciências humanas e da formação, através da adequação de seus princípios epistemológicos e metodológicos a outra lógica da formação do adulto, a partir dos saberes tácitos ou experienciais e da revelação das aprendizagens construídas ao longo da vida como uma metacognição ou metareflexão do conhecimento de si. (p. 25)

O referido autor ainda afirma que nas áreas das Ciências Humanas existem diferentes terminologias para pesquisas com história de vida, tais como autobiografia, biografia, relato oral, depoimento oral, história de vida, história oral temática, relato oral de vida e as narrativas de formação. Trata-se de abordagens investigativas que são, segundo o mesmo, “modalidades tipificadas da expressão polissêmica História Oral” (SOUZA, 2006, p. 23).

Nossos esforços de pesquisa se efetivaram sob os pressupostos teórico-metodológicos da História Oral Temática (BOM MEIHY, 1996) que se apresenta como um eficiente recurso, pois possibilita a elaboração de registros e documenta experiências, saberes e práticas de pessoas, a respeito de suas vivências e concepções. Isso significa uma possibilidade de documentar o não documentado, visto que, nesta abordagem, o uso

da documentação oral equivale às fontes escritas. Para tanto, um dos principais instrumentos de coleta de dados é a entrevista oral gravada, que incide sobre um assunto específico e preestabelecido, utilizando-se para tanto da narrativa. Nesse sentido, pode-se afirmar que a história oral, como metodologia de investigação, contribui, também, para a recuperação da arte de narrar, que, segundo Benjamin (1985), vive ainda uma crise, como consequência do avanço do progresso técnico, quando se torna hábito apenas receber, pelos meios de comunicação, informações fragmentadas, descontextualizadas de forma condensada, pronta, acabada.

Como anunciado anteriormente, nossos sujeitos da pesquisa seriam professores com larga experiência no ensino de Geografia e que tivessem obtido aposentadoria no exercício da função. Aceitaram o convite e generosamente compartilharam memórias de vivências e experiências de suas trajetórias formativas as professoras Santos (2015) e Valladares (2014). Ambas as professoras de Geografia aposentadas por se identificarem com a profissão, mesmo tendo optado pela aposentadoria na carreira, não conseguiram ficar longe da prática docente e, assim, retornaram à ativa. A professora Valladares, se aposentou como docente em uma instituição federal de ensino superior submeteu-se a novo concurso público de provas e títulos em uma outra instituição federal de ensino superior, no Estado do Rio de Janeiro, tendo sido aprovada, nomeada e empossada, estando atualmente em exercício da função. Já a professora Santos, se aposentou em um cargo como docente da educação básica, no município de Vitória-ES, retornando com contrato temporário em outro cargo, também na educação básica municipal e, portanto, está em pleno exercício da função.

Partimos do pressuposto de que o desencadear e registro de memórias e narrativas das trajetórias formativas de professores de geografia aposentados podem evidenciar os esforços e movimentos que constituíram suas identidades profissionais, visto que a cultura e identidade docente, forjadas pelas trajetórias pessoais e profissionais entrelaçadas, permitem a compreensão e ampliação do campo conceitual então definido como *habitus professoral* (BOURDIEU, 1992, SILVA, 2005).



Segundo Bourdieu,

O *habitus* é o sistema de disposições inconscientes que constitui o produto da interiorização das estruturas objetivas e que, enquanto lugar geométrico dos determinismos objetivos e de uma determinação, do futuro objetivo e das esperanças subjetivas, tende a produzir práticas e, por esta via, carreiras objetivamente ajustadas às estruturas objetivas. (1992, p. 201-202)

Conforme salienta Nascimento (2007), o *habitus* “é constituído durante os processos de socialização nos diferentes espaços sociais nos quais o sujeito esteve inserido: familiar, escolar, profissional etc” (p.4) e, nesse sentido, acaba por se constituir uma matriz de percepção (saberes), apreciação (pensares) e de ação (fazer), que se realiza em determinadas condições sociais.

Pertinente, também, a contribuição de Nascimento (2007) ao considerar que o *habitus*, por corresponder à incorporação do social no indivíduo, sob forma de esquemas de pensamentos e ações, torna-se “um conceito potente para pensar o processo de constituição das identidades sociais a partir das trajetórias de vida” (p. 4).

Vale, ainda, considerarmos que o conceito de *habitus professoral*, em Bourdieu (1992) e Silva (2005), aproxima-se da definição de epistemologia da prática profissional em Tardif (2000), tornando possível o estabelecimento de diálogos com ambos. Segundo Tardif (2000), a epistemologia da prática profissional caracteriza-se pelo “[...] estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” (p. 13). Por sua vez, esse conjunto de saberes é estruturado e estruturante da práxis docente.

Logo, a busca por desvelar tal epistemologia, bem como a compreensão do *habitus professoral*, necessita, em última análise, que se volte para a internalidade do processo educativo para os professores, seus saberes e seus fazer, buscando captar como pensam, falam, trabalham na sala de aula; como transformam programas curriculares, como se

apropriam de saberes, como os constroem/reconstroem e mobilizam, de como interagem com os pais dos alunos, com os alunos e com seus colegas. Esse movimento, permeado por fatores de uma “determinada estrutura social”, acaba por ser incorporado pelos docentes e torna-se meio de disposições para sentir, pensar e agir como docentes. Tais práticas, conforme preconiza Bourdieu (1989), se constituem em sistemas estruturados e estruturantes do ser/estar, se fazer/sendo professor. Faz-se, portanto, necessário considerar suas narrativas e memórias acerca desse seu processo e de suas trajetórias formativas.

A memória, conforme bem salienta Nascimento (2007), é “a faculdade de reter as ideias, impressões e conhecimentos adquiridos anteriormente, é a capacidade humana de registrar as experiências vividas e transmiti-las aos outros” (p. 4-5). Há que se considerar, portanto, que a memória, seja ela entendida como experiência no tempo, como vivência de um passado presentificado, seja ela entendida como registro subjetivo de experiências, dadas pela significação que podem assumir para o narrador, poderá possibilitar compreensões e desvelamentos acerca das escolhas, opções, circunstâncias e contingências que permeiam a docência. Pertinentes, portanto, as contribuições de Saveli (2006), pautadas nos estudos de Halbwachs, ao afirmar que, quando narramos nossas memórias, não necessariamente revivemos fatos e experiências passadas exatamente como aconteceram, mas refazemos, reconstruímos e representamos tais fatos e experiências com imagens e ideias de hoje.

Segundo Saveli (2006), ao solicitarmos aos professores narrarem suas memórias propiciamos aos mesmos:

[...] [a chance de] revisitarem o passado mas, com olhos outros, em que o passado é ajustado às exigências e aos ideais do presente. [...] O conteúdo da memória, ainda que seja construído em nível individual, o que a memória grava, recalca, exclui, relembra, é resultado de um trabalho de organização, de (re)construção. Uma reconstrução psíquica e cultural que acarreta, de fato, uma representação seletiva do passado. (p. 98-99)

Não obstante o conteúdo da lembrança não aflorar em estado puro na linguagem do narrador que lembra (SAVELI, 2006), tais narrativas valem tanto pelo que contam, quanto pelos seus silêncios e lacunas, visto que, conforme bem salienta o poeta argentino Jorge Luiz Borges, “a memória e o esquecimento são igualmente inventivos” (1999, p.30). Portanto, partir de relatos e buscar compreender suas lógicas na docência, naquilo que as representam, que as identificam e que as sustentam, pode fornecer elementos que ressignificam sua identidade e sua prática docentes.

As narrativas da professora Valladares (2014) evidenciam o processo na construção de sua identidade docente. Segundo suas memórias, seu desejo inicial era de ser bailarina, e o “encantamento” pela docência nasce na infância, em momentos que, visando as brincadeiras com o balé, se dispunha a ajudar as amiguinhas com os trabalhos escolares, para que assim as mesmas tivessem mais tempo livre para brincar de dançar. Em suas palavras,

*Para poder brincar com o balé, à época, eu precisei ser professora das amigas de tal forma que a gente pudesse fazer dever de casa juntas, ganhando tempo para depois ensaiar várias peças no balé... Nessa época, eu comecei a me encantar com a docência, que não foi meu sonho inicial. (VALLADARES, 2014)*

Ainda, segundo narrativas de nossa colaboradora, esse encantamento pela docência se intensificou quando, mediante a necessidade de ajudar financeiramente a família, se viu “empurrada” para a docência sistemática, assumindo aulas como professora eventual e substituta em algumas escolas. Segundo a entrevistada, “é encantador o ato de trabalhar com a docência. Tem uma sedução que é difícil escapar dela. É encantador ser professora e isso, por mais que eu resistisse, me envolvia e eu acabei gostando muito de trabalhar com a docência” (VALLADARES, 2014).

Também a professora Santos (2015) deixa transparecer o processo de sua opção pela docência como um sonho de criança. Conforme suas narrativas, a vida toda desejou ser professora, afirmando vir de uma

família de professores: mãe, irmãs, tias, tendo iniciado na carreira antes mesmo de se licenciar:

*A vida toda eu desejei ser professora. Eu venho de uma família de professores. Eu fui alfabetizadora do Mobral. Foi a minha primeira experiência em sala de aula. Eu não tinha curso superior. Só tinha o Normal. Aliás, eu estava cursando ainda o Curso Normal, lá no município de Santa Tereza. (SANTOS, 2015)*

A exemplo do que foi observado por Nascimento (2007), em sua pesquisa com vinte professores formadores, atuantes em cursos de Pedagogia de Universidades públicas do Estado do Rio de Janeiro, também constatamos, implícito nas narrativas de nossas colaboradoras, que as experiências escolares e os professores com quem conviveram contribuíram para a construção das lembranças e imagens que hoje têm do “bom” e do “mau” professor. E são essas lembranças que balizaram, segundo suas narrativas, suas respectivas práticas.

Ao serem instigadas sobre lembranças de práticas de seus professores que, de alguma forma marcaram suas memórias e influenciaram suas atuais práticas, nossas colaboradoras reforçam o conceito de *habitus*, cunhado por Bourdieu, evidenciando-o em suas narrativas ao afirmar que “a gente acaba sendo uma amálgama de todos os professores que passaram pela vida da gente”. (VALLADARES, 2014)

E a professora Valladares cita, em suas memórias, exemplos de professoras consideradas sérias, compromissadas e bastante rigorosas no cumprimento de suas respectivas funções, mencionando três dessas ex-professoras. Inicialmente, destaca a ação da professora primária, depois se refere a uma professora do ginásio (segmento correspondente à segunda parte do ensino fundamental atual) e, por fim, cita a ação de uma professora do ensino superior:

*[...] a minha professora do primeiro ao quarto ano era um misto de terror e de amor. Ela era extremamente severa, mas muito competente naquilo que fazia e o exemplo dela está, inevitavelmente, na minha carreira, na minha maneira de ser professora. [...] ela marcou*

*muito minha vida pessoal e a minha vida profissional também.*

*[...] eu me lembro de uma professora de matemática, da qual eu tinha um verdadeiro pavor, mas eu achava fantástica na forma de trabalhar a disciplina, que para mim, era extremamente difícil e na qual ela mesclava um terrorismo fascinante. Era muito jovem, muito bonita e ela usava essas qualidades para nos seduzir como alunas...*

*Outra professora que marcou minha vida [...] foi a professora Marionita, com suas práticas de ensino na universidade. Ela foi um exemplo de mulher, de pessoa, de professora. Eu acho que as marcas do trabalho dessa professora, na prática de ensino, estarão no meu trabalho de Estágio, de Prática de Ensino com meus alunos para sempre... Ela nos levava para a casa dela para prepararmos planos de aulas, para estudarmos muito, muito, muito... meiga, amiga, dedicada. Extremamente organizada na prática de ensino, pontuava as questões de como trabalhar a aula, de como trabalhar a avaliação, de como trabalhar o planejamento de uma maneira muito rica de experiência e embasamento teórico. (VALLADARES, 2014)*

Também a professora Santos (2015) é bastante enfática ao rememorar práticas de um ex-professor de Prática de Ensino, que a marcou por seu compromisso com a educação e com a formação docente para o ensino, destacando como principal característica daquele professoras suas constantes preocupações em orientar e subsidiar seus alunos para o exercício do magistério. Em suas palavras:

*[...] ele dava muitas dicas de como enfrentar as dificuldades em sala de aula. Uma delas, que me lembro bem, é se o aluno fizesse alguma pergunta que você não soubesse responder, ele falava para não ficarmos nervosos, mas que, nessas situações, devêssemos nos apoiar na mesa, numa postura firme e jogar a pergunta para a turma. Com isso, segundo o professor, a gente se descontraí, ganha tempo para assimilar o que o aluno perguntou. Nunca fique nervosa por conta de uma pergunta que você não saiba responder na hora...*

*Isso me marcou muito e eu levei para a vida toda. Na minha vida toda eu fiz isso.* (SANTOS, 2015)

Pertinentes são, aqui, as contribuições de Tardif (2000), ao enfatizar que boa parte dos saberes profissionais dos professores é adquirida através do tempo e provém de sua própria história de vida. São saberes constituídos pela bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente. É compreensível, assim, vez ou outra, nos pegarmos, a nós, professores que hoje somos, repetindo atos, gestos e atitudes de antigos mestres. Depreende-se daí que memórias de ações docentes se constituem em estruturas e são estruturantes da prática profissional. A exemplo das constatações de Nascimento (2007), nossas colaboradoras evidenciam, em suas narrativas, que as imagens dos bons professores se relacionam às lembranças que elas têm da forma como os mesmos se relacionavam com os alunos e de como encaravam a profissão.

Por serem estruturadas e estruturantes de disposições que contribuem para se identificarem como profissionais, essas estruturas compõem o reservatório das vivências e experiências desses profissionais. Por sua vez, as memórias de tais vivências e experiências alimentam-se de novas práticas, novos saberes, novos fazeres.

Mais uma vez, recorremos às narrativas de nossas colaboradoras para exemplificarmos a relação dialética de vivências e memórias da ação de ex-professores com as concepções e práticas profissionais. Essa relação fica evidenciada pelas narrativas das mesmas. A professora Valladares (2014), ao se referir à professora de Geografia do ginásio, que por sinal era sua mãe, assim se manifesta:

*[...] ela era uma professora extremamente exigente. Não era de conversar muito, mas fazia a Geografia que era a Geografia da época: uma Geografia ilustrativa, de decoreba, de busca incessante sobre o mapa, de localização de fenômenos, de lugares... e ela fazia isso assim, com absoluta determinação e busca de que a gente aprendesse [...]. Ela me desconhecia como filha em sala de aula. A minha mãe foi uma professora reconhecida em Vitória,*

Vila Velha, Ibirapu, onde ela trabalhou. Todos os alunos dizem dela o que eu sentia como aluna: que era uma professora extremamente séria com o fazer da Geografia. (VALLADARES, 2014)

Já a professora Santos (2015), afirmando que absorvemos muitas práticas de nossos ex-professores, cita, como exemplo, suas memórias de uma docente que julgava uma excelente profissional, que a marcou muito e na qual procurou se mirar no exercício da sua função. Segundo suas narrativas:

*[...] ela era dinâmica, alegre, fazia da sala de aula uma festa... eu sempre procurei fazer da sala de aula um espaço prazeroso de aprendizagens e não aquela coisa assim muito rígida. Eu sempre fui uma professora que gostei das exigências tanto por parte dos alunos quanto por parte dos pedagogos, da própria escola. Eu gosto de ser criativa. Passo finais de semana planejando aulas. Com tanta experiência e eu ainda passo finais de semana planejando minhas aulas. (SANTOS, 2015)*

Percebe-se, pelas narrativas de nossas colaboradoras, uma grande ênfase na seriedade dos professores com o exercício da função e, ainda, que a exigência com o envolvimento e desempenho dos alunos se constitui um elemento essencial para que o professor seja considerado competente.

Segundo Edward Palmer Thompson (1981), a experiência é fruto “de muitos acontecimentos inter-relacionados ou de muitas repetições do mesmo tipo de acontecimento” (p. 15). Nas memórias de nossas entrevistadas fica bastante evidenciada a repetição de práticas e posturas de professores considerados sérios e compromissados, o que nos leva a pressupor que tais fatos contribuíram e influenciaram suas práticas. Assim, pautados nos estudos de Thompson (1981), acreditamos que teorias e propostas circunscritas nos gabinetes não podem alcançar a trama real dos acontecimentos vivenciados na prática dos homens, na qual ocorrem ações que necessitam serem descritas e consideradas pelas teorias, porque são frutos da própria experiência. Portanto, há que se reafirmar que, quanto maior o tempo de vivência como docente, maiores são as possibilidades de experiências docentes serem memorizadas.

Nessa perspectiva, desponta-se a importância de voltar olhares para professores experientes, buscando memórias e narrativas acerca da mobilização/construção/(re)construção de saberes inerentes ao seu processo identitário. Saberes que, conforme Nóvoa (1992) são necessários ao ser/estar na profissão. Trata-se da busca por saberes, fazeres, pensares: vivências e memórias acerca da educação, do ensino, da ação docente. Saberes que podem possibilitar uma melhor compreensão de toda a complexidade, não só do processo formativo, como também da profissão. Portanto, exigem uma visão holística da educação o que implica, em última análise, em desvelar a constituição do *habitus* professoral. Tratam-se de esforços de socializar vivências, memórias, narrativas e experiências formativas no intuito de subsidiar novas formações. Em outras palavras: compreender as lógicas na docência, naquilo que as representam, que as identificam e que as sustentam, pode fornecer elementos que ressignificam a identidade e as práticas docentes.

Compreender a identidade docente – que possui uma trajetória pessoal e profissional entrelaçadas – pode referenciar os modos pelos quais tais percursos são tecidos em uma trama, cujas dimensões social, histórica e pedagógica lhe são inerentes.

Mais uma vez recorreremos às narrativas de nossas colaboradoras, buscando pistas em suas memórias, que evidenciem a tessitura de saberes, fazeres e práticas na constituição do *habitus professoral*. Ao ser perguntada sobre práticas e posturas de seus ex-professores que a marcaram, a professora Valladares relembra o período histórico de sua formação básica, enfatizando que as professoras, pautadas nos livros científicos, produziam textos, então denominados de pontos, para subsidiarem as aulas. Esclarece que, na época, o ensino não se pautava apenas nos livros didáticos e textos generalizados, mas conforme enfatiza em suas narrativas: os professores escreviam para os alunos e isso a deixava fascinada: “a capacidade de eles escreverem sobre o que sabiam pra gente. Essa era uma das práticas mais correntes: passar no quadro o texto ou questionário feito pra gente” (VALLADARES, 2014). E, num entrelaçamento de tais memórias com suas atuais práticas, como docente, nossa colaboradora narra:



*[...] hoje, quando eu retomo a minha sala de aula, procuro pensar em que tipo de encantamento eu posso provocar no meu aluno, numa época que a proliferação de informações, de imagens, de textos, de vídeos, de músicas, de programas de sites encantadores, de redes de informações em que você viaja horas e horas, dias e dias. Como encantar esses meninos para além disso, usando ou potencializando isso, tirando o sentido de banalização?!? Meio que tirando uma névoa do olhar, para olhar com um outro jeito de ver o outro [...]. (VALLADARES, 2014)*

Essas pistas também se cristalizam nas narrativas da professora Santos (2015), quando, ao lembrar-se de ações e práticas de ex-professores que a marcaram, cita uma professora que era alegre, dinâmica, que ouvia a turma. E, ao ser perguntada sobre algum momento, turma ou fato que porventura tenha marcado sua profissão, a mesma narra experiência onde as lembranças da ex-professora subsidiaram sua ação. Em suas narrativas, afirma que a primeira turma com que trabalhou, assim que assumiu o cargo na Escola Experimental da Universidade Federal do Espírito Santo, era uma turma muito crítica e questionadora. Na escola existia a prática da avaliação aberta, com participação de alunos, pais, professores, onde todos eram avaliados. A professora se lembra: a sua primeira avaliação foi muito negativa, pois os alunos a avaliaram como uma professora autoritária, que não ouvia a turma. E narra:

*Eu fui para casa com aquela avaliação e pensava que eu tinha que mudar. Então, no dia seguinte fiz uma mesa redonda com a turma, expliquei que tinha refletido muito sobre a avaliação e que estava disposta a mudar. Aí os alunos falaram que iam me ajudar. E foi tão gratificante... eu mudei tanto, eles também. Porque nossas relações afetivas não estavam boas. E foi tão bom que na oitava série eu já fui a professora homenageada. Eu sei que isso me marcou muito! (SANTOS, 2015)*

As narrativas de nossas colaboradoras contribuem, em muito, para evidenciar o caráter de interdependência entre indivíduo e sociedade e de conciliação dialética entre ambos. Oferecem parâmetros para pensarmos em ações, comportamentos e práticas educativas como fios

de uma relação entre práticas de grupos e/ou indivíduos, resultantes de uma trajetória social. No entanto, também ficam bastante evidenciados, nessas narrativas, os subsídios que lhes propiciam articular a complexidade que envolve a ação docente, principalmente no atual contexto de desenvolvimento técnico-científico, de aceleração na produção de informações e saberes, na complexa rede de relações interpessoais que permeiam o cotidiano da sala de aula. As narrativas das professoras Valladares e Santos exemplificam bem essa concepção:

*Eu acho que, de certa maneira, imito muito a minha mãe na seriedade do trabalho. Essa coisa de não me permitir favorecer um dado aluno porque gosto dele, ou porque sei que ele passa por alguma dificuldade... e eu tento puxar do meu jeito a maneira como ela imprimia a fala, a autoridade do saber, em um diálogo constante com o aluno. [...] Essas práticas de diálogos, essa prática de sentar e colocar em círculo os alunos, ouvir e provocar com uma questão e esperar a resposta. A prática de você, de repente, mostrar algo como se fosse certo, sabendo que não está certo, intencionalmente, trazendo aquele instrumento carregado de equívocos propositais, para provocar o aluno, é uma prática que aprendi também com professores... (VALLADARES, 2014)*

*É muito importante saber ouvir os alunos, estar perto deles. Ouvir e cobrar também. Não entrar nessa que o aluno não quer nada e então eu também não vou querer nada... Eu acho assim, você está em sala de aula, você tem a sua proposta de trabalho..., o aluno, principalmente no ensino fundamental, não tem maturidade ainda para entender o valor que é ter o conhecimento. Ele não tem esse amadurecimento para entender. Então o professor que tem que mostrar a ele a importância do conhecimento. É não deixar a turma solta... tem que ter os combinados. (SANTOS, 2015)*

Portanto, buscar memórias e narrativas de docentes experientes, acerca do processo de estruturação/reestruturação de seu *habitus professoral*, torna-se de fundamental importância, uma vez que tais narrativas e memórias podem se constituir em ricas fontes para a estruturação/

reestruturação de outros *habitus* professorais, os quais não devem ficar confinados à solidão de docentes e suas lembranças.

Conforme Santos (2007), a partir de histórias orais de educadores, compreendemos como narrativas podem se revelar instrumentos metodológicos importantes para a apreensão de significados sobre experiências vividas durante o processo de formação. Exemplificam esse tipo de percepção as reflexões propiciadas pela professora Valladares (2014), ao rememorar percursos de seu cotidiano de ser/estar docente, enfatizando momentos de fragilidade que a levaram a pensar em desistir da profissão. São momentos que a mesma, parafraseando Esteve (1999), denomina de mal-estar docente. E, agora, revivendo e ressignificando essas memórias, nossa colaboradora enfatiza serem aspectos que os cursos de licenciatura deveriam levar em consideração, na formação inicial de professores. Segundo a mesma,

*[...] os professores estão muito sujeitos ao mal estar docente. Trata-se de uma questão que é discutida teoricamente por vários autores [...] e, talvez, na nossa formação sistematizada em forma de licenciatura, devêssemos discutir isso mais com os alunos. Até porque nesse tempo em que a violência está presente dentro da escola, a amargura instalada na sociedade, na degradação das famílias, nossos desafios nos levam a pensar como lidar com questões de diversidade, de diferenças, de querer aprender, de modos de aprender. (VALLADARES, 2014)*

E, continua nossa colaboradora, revisitando suas memórias, tanto como aluna quanto como professora no exercício de sua função, na educação básica:

*O professor, no seu trabalho solitário, dentro da sala de aula, sem ter muitos respaldos de apoio pedagógico, de encontros com outros colegas de planejamento, de formação continuada, ele estará sujeito com muito mais intensidade com situações, como a que eu estive, de querer abandonar o magistério e a própria desilusão com a carreira e com o salário. (VALLADARES, 2014)*

Trata-se de situações que, se não contornadas, conforme bem enfatiza nossa colaboradora, em suas narrativas, contribuem para que se instaure no professor momentos de desânimo, de abandono. E o que é mais grave: “abandono que não necessariamente tem que ser o ‘sair’ da escola. Tem muitos professores que já abandonaram a docência e estão dentro da academia e dentro da escola, simplesmente porque não conseguem visualizar um outro modo de viver” (VALLADARES, 2014).

Em Benjamin (1985), encontro sustentação que justifica a opção por buscar nas memórias e narrativas docentes, elementos e fios para tecer compreensões acerca da complexa rede de saberes, não saberes, práticas e cultura docentes, buscando desvelar a constituição do *habitus* professoral. Os fragmentos e narrativas de nossas colaboradoras, aqui explicitados, reafirmam tal pensamento e justificam a importância e relevância de estudos e reflexões que tomem como parâmetros memórias e narrativas de docentes, para o processo de formação/ação no magistério.

As narrativas de nossas colaboradoras, também, sinalizam como, no exercício de sua função, as mesmas teciam os fios de suas memórias enquanto sujeito em formação, buscando nas lembranças e vivências, alternativas para seus saberes e fazeres. Isso se evidencia com bastante nitidez nas narrativas da professora Valladares (2014), ao descrever experiências com turma de alunos primários, no início de sua carreira docente. Segundo suas narrativas, as professoras com mais tempo de exercício no grupo escolar, escolhiam os alunos que formariam suas turmas. Na condição de iniciante na carreira, ficou com a turma que “sobrou”: “um bando de meninos e meninas, assim espantadíssimos, assim com os olhos em pânico no pátio”. Nasce daí, o que a nossa colaboradora, define como o que mais a marcou como profissional da educação: o aprender junto! Segundo suas narrativas, eram alunos considerados carentes, “catarrentos, piolhentos, sujos, assustados, feios, desarrumados, largados” e rejeitados pelas outras professoras mais experientes. Sua sala de aula ficava no lugar mais isolado do prédio da escola e o grande desafio foi o de dar uma identidade para a turma. E continuam suas narrativas:

*Evidentemente que, naquela época, eu não tinha maturidade para pensar exatamente assim, mas eu saí dali fortemente preocupada em como eu ia fazer com que aqueles meninos e meninas para que se tornassem os mais bonitos do grupo. Aí eu fui para casa, separei fitas vermelhas para fazer “Maria Chiquinha” nas meninas e um pano branco, com que eu fiz lencinhos para os meninos. [...] No outro dia, levei os meninos e meninas para o banheiro, lavei rosto, lavei cabeça, passei a mão úmida no joelho, nos cotovelos e prendi o cabelo das meninas e botei um lencinho no bolso do uniforme dos meninos. Eles me olhavam fascinados... na hora do recreio, eu via quem eram os meus alunos. Nossa sala de aula se transformou num mundo à parte, onde a gente cantava, a gente sentava no chão, a gente tinha cantinho da beleza, a gente tinha cantinho da leitura... a gente escrevia junto no quadro, ao mesmo tempo...era uma farra incrível. [...] em agosto todos meus meninos liam, todos. (VALLADARES, 2014).*

A memória de experiências docentes, como a sintetizada na narrativa acima, deixa transparecer a trama das memórias e lembranças de sua formação básica, quando se deixava fascinar pela beleza física das professoras, de seriedade e comprometimento com a aprendizagem dos alunos, influenciando suas práticas e subsidiando atividades no início da docência.

Também pode se observar sinais e pistas da influência de lembranças de práticas de ex-professores, encarados como exemplos, estimulando a identificação com a profissão e com a função docente. Na narrativa da professora Santos (2015), ao se referir à sua mãe, como professora que foi:

*Minha mãe era uma professora muito comprometida e todo mundo aprendia com ela. Ela era professora que trabalhava todos os conteúdos. Era professora daquelas escolas lá do interior, lá na roça... tinha alunos de 12 anos que ainda nunca tido ido para a escola, 12, 14 anos... E minha mãe é uma batalhadora, porque ela só tinha até o quarto ano. Ela não tinha nem o ensino Normal quando começou a trabalhar como professora. Depois, já com todos os filhos, é que ela fez o Curso*

*Normal. Foi professora a vida toda... hoje ela está com 82 anos de idade, linda, maravilhosa e até a uns quatro anos atrás ela ainda dava aulas particulares, na casa dela.* (SANTOS, 2015).

Percebe-se que nossas colaboradoras possuem um sólido e considerável reservatório de saberes, propiciado por suas vivências e experiências, que somados à maturidade profissional e reflexões docentes na prática, com a prática e sobre a prática, constitui-se em ricas possibilidades formativas. Portanto, olhar o bojo de seu processo educativo, materializado em suas memórias e narrativas, pelas lentes dos estudos de Nóvoa (1992), Benjamin (1985) e Bourdieu (1989; 1992) pode ser um caminho possível para ressignificar a formação, a ação docente e, conseqüentemente, a constituição identitária e de *habitus* professoral.

O desafio está posto e a caminhada aqui apenas se inicia...

## REFERÊNCIAS

- BENJAMIN, Walter. O Narrador. In: BENJAMIN, Walter. *Magia e Técnica, Arte e Política*. Obras Escolhidas. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985. p.197-221.
- BOM MEIHY, José Carlos S. *Manual de História Oral*. São Paulo: Loyola, 1996.
- BORGES, Jorge Luis. *Obras Completas*. Vol I; vários tradutores. São Paulo: Globo, 1999.
- BOURDIEU, Pierre. *Economia das trocas simbólicas*. Rio de Janeiro: Perspectiva, 1992.
- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Lisboa: Difel, 1989.
- ESTEVE, José. M. *O mal estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. Tradução Durley de Carvalho Cavicchia. Bauru: EDUSC, 1999.
- GAUTHIER, Clermont. *Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí-RS: Unijuí, 1998.
- NASCIMENTO, Maria das Graças. Os formadores de professores e a constituição do *Habitus* Profissional. In: 30ª Reunião da ANPED. *Anais...* Caxambu-MG, 2007. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT08-3096--Int.pdf>>. Acesso em 2020.
- NÓVOA, António (Coord.). *Os professores e sua formação*. 2 ed. Portugal. Porto: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, António. *Vida de professores*. Porto, Portugal. Porto Editora, 1992.

SANTOS, Jurema Tonini dos. *Santos*: depoimento [mar. 2015]. Entrevistador: Vilmar José. Vitória, 2015.

SAVELI, Esméria de Lourdes. Narrativas autobiográficas de professores: um caminho para a compreensão do processo de formação. In: *Práxis Educativa*. Ponta Grossa, PR, v.1, n. 1, p.94-105, jan.-jun., 2006. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/354/362>>. Acesso em 13 nov. 2020.

SILVA, Marilda da. Habitus professoral: o objeto dos estudos sobre o ensino na sala de aula. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro. n° 29, p. 152-163. 2005.

SOUZA, Elizeu C de. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. *Revista Educação em Questão*. V. 25, n. 11, p.1-17, jan-abr.2006.

SOUZA, Elizeu C de. (Org.). *Autobiografias, histórias de vida e formação*: pesquisa e ensino. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*. Jan/Fev/Mar/Abr de 2000, n. 13, p.5-24.

THOMPSON, Edward P. *Miséria da teoria*: ou um planetário do caos. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

VALLADARES, Marisa. T. R. *Valladares*: depoimento [jul. 2014]. Entrevistador: Tales Felix. Vitória, 2014.

# VOCÊ QUER MESMO SER PROFESSOR?

Deborah Christina Carlotti Paixão<sup>57</sup>

*“Dos primeiros passos, a esperança.  
A alegria natural e constante  
nos pequenos feitos de criança,  
que marcaram para sempre, num instante.”*

Camila Paixão

## INTRODUÇÃO

Um dia percebi que algumas pessoas tinham um poder mágico: a palavra certa e o olhar motivador para provocar e encorajar a vontade de conhecer algo novo. Eram pessoas que conquistavam a confiança, sabiam dialogar e nos fortaleciam diante do receio de errar. Eram os PROFESSORES.

Ainda criança, quis ser como eles. Mesmo que durante a trajetória escolar, nem todos os professores que tive tenham sido bons exemplos e deixado boas marcas, mesmo assim, ser diferente desses era ainda mais desafiador.

Já formada, percebi que em sala de aula, muitas vezes, repeti gestos e falas dos meus mestres queridos. Compreendi a grandeza de saber ouvir e de aprender continuamente e, principalmente, manter um olhar singular para cada aluno.

Desde o início – e lá se vão 36 anos de formada –, percebi que seria trabalhoso, algumas vezes angustiante, mas que me surpreenderia e aprenderia muito com essa escolha que fiz. Nunca me arrependi.

Diferente do que muitos pensam, professoras dos anos iniciais e educação infantil não vivem pensando apenas em desenhos, EVAs, fitas adesivas, histórias e músicas, apesar de tudo isso ser muito relevante para o desenvolvimento de crianças nessa faixa etária. Todos esses aparatos

---

<sup>57</sup> Especialista em Docência no Ensino Superior e Neuroaprendizagem pela PUCSP. Graduada em Pedagogia pela Universidade São Marcos, Psicopedagoga Clínica e Institucional pela AVM. E-mail: deborah\_paixao@hotmail.com



pictóricos e lúdicos são instrumentos de trabalho muito importantes que os leigos não compreendem.

Engam-se, também, os que pensam que ser professora dos pequenos é algo fácil e sem sentido. Principalmente as professoras que abraçam esse nível educacional e que devem estar cientes do quanto terão que estudar e se preparar para estimular e proporcionar atividades que permitam o desenvolvimento cognitivo adequado e, assim, exercerem bem a sua profissão.

“Você quer ser professor?” é um questionamento que poderia ser traduzido por: você quer se envolver emocionalmente, compartilhar conhecimentos, investir continuamente na sua formação acadêmica e nem sempre ser reconhecido como profissional, enfrentar desafios psicossociais constantes e mesmo assim manter a esperança e o bom humor?

Acredito que para quem já vivenciou o magistério por escolha e desejo, em sala de aula, diante de pessoas que a partir de então farão de você alguém especial, acolhendo-o em suas trajetórias de vida, e ainda sentiu o prazer de vê-los aprendendo com a sua participação didático-pedagógica, não terá dúvidas de dizer que sim, que quer muito vivenciar essa profissão estimulante e desafiadora.

Traçaremos um pouco do que compreendemos como “ser professor” e de alguns dos compromissos que esta escolha nos impõe. E só aí poderemos ter certeza de assumir esse compromisso tão especial que é participar ativamente da vida de muitas pessoas.

## DESENVOLVIMENTO

Se perguntássemos qual o professor que desejamos para nossos filhos, certamente teríamos como resposta que esse profissional deveria estimar a própria profissão. Dificilmente os alunos conseguirão prazer em aprender se o mestre não tiver o prazer de ensinar (WERNECK, 2004, p. 12).

Ser professor, apesar de ter o lado formativo e científico, tem um caráter individual e pessoal muito forte. Poderia dizer que é quase um modo de ser e de estar na vida.

A primeira condição para nos tornarmos bons professores é gostar de gente, de estar e de colaborar com as pessoas. A segunda, ser curioso o suficiente para reconhecer-se um eterno aprendiz e manter latente esta curiosidade.

O ser humano é o material de trabalho, de interesse e de pesquisa do professor. Logo, está em constante transformação e evolução. Acompanhar e contribuir com o desenvolvimento humano exige estudo contínuo, persistência, sensibilidade e o desejo de estar junto para mediar a evolução cognitiva, certificando que contribuiu com tudo o que pôde para o sucesso epistemológico do aluno.

Há uma frase do filósofo grego Aristóteles (384-322 a.C.) – “O verdadeiro discípulo é aquele que supera o mestre” – que demonstra bem o objetivo do professor: nos tornarmos dispensáveis pelo aluno devido a sua autonomia.

O trabalho do professor não é percebido ao término de um ano letivo ou diante das avaliações escolares. O professor é aquele que nos afeta estruturalmente, de forma a nos enfeitiçar pela vontade de sempre conhecer algo e que nos ajuda a descobrir como aprender.

Que aprendemos durante toda a nossa existência é algo que a Neurociência já pode comprovar. Sabemos também que o ser humano tem a capacidade da aprendizagem espontânea, algo inato, biológico, realizado pelas sinapses de forma natural e que perdura durante toda a nossa vida. Essa capacidade, para muitos, torna o aprender um fator tão comum que passa a ser até despercebido. Esta aprendizagem difere da aprendizagem metodológica imbricada de habilidades cognitivas.

Há diferentes modos de aprender: por imitação; por memorização; por coerção; por tentativa e erro; por métodos lógicos e demonstráveis de experimentação, etc. Aprendizagem é ação: atividade e experimentação sobre o mundo, mediada pelo

outro, pelo contexto social (ANDRADE; SARTORI, 2018, p. 179).

A aprendizagem escolar mediada pelo trabalho pedagógico, cujo planejamento cabe a um profissional da educação, possui peculiaridades próprias: são intencionalmente conduzidas e introduzidas, costumam ocorrer em local pedagogicamente preparado, se dá na interação aluno-professor e aluno-aluno e, para tornar-se significativa e uma apreensão de fato, terá que eclodir de uma mediação pedagógico-didática comprometida.

(...) quando o educador exala gosto pelo que está ensinando, ele interessa nisso também o aluno. Não necessariamente o aluno vai apaixonar-se por aquilo, mas aprender o gosto é parte fundamental para passar a gostar (CORTELLA, 2005, p. 124).

O professor – para sê-lo de fato – precisa de ao menos um aluno para realizar o seu trabalho. De nada adianta lousa, giz, conhecimentos, planejamento, tecnologia e, agora com a pandemia do novo coronavírus em ação, *lives* e aulas remotas se o professor não tiver um aluno interagindo com ele. Só assim o professor existe enquanto um ser profissional.

Entretanto, outras questões também influenciam o bom desempenho profissional do professor, e faremos uma reflexão sobre algumas delas: a sua formação acadêmica, o seu interesse nas questões educacionais, a alegria, o preparo emocional, a relação que o professor estabelece com o outro, a esperança e a perseverança. Sim, a esperança e crença nos seres humanos e a perseverança contra o *status quo*, tão nutrido pelo medo e incômodo cujas mudanças e o novo provocam em alguns profissionais.

Paulo Freire (2004), dentre tantos ensinamentos, nos esclarece dizendo:

(...) O preparo científico do professor ou da professora deve coincidir com sua retidão ética. É uma lástima qualquer descompasso entre aquela e esta. Formação científica, correção ética, respeito aos outros, coerência, capacidade de viver e de aprender com o diferente, não permitir que

o nosso mal-estar pessoal ou a nossa antipatia com relação ao outro nos façam acusá-lo do que não fez são obrigações a cujo cumprimento devemos humilde mas perseverantemente nos dedicar (FREIRE, 2004, p. 16).

E ainda falando sobre nossas obrigações enquanto professor, Freire (2004) pontua:

Saber que não posso passar despercebido pelos alunos, e que a maneira como me percebam me ajuda ou desajuda no cumprimento de minha tarefa de professor, aumenta em mim os cuidados com o meu desempenho. (...) A percepção que o aluno tem de mim não resulta exclusivamente de como atuo mas também de como o aluno entende como atuo (FREIRE, 2004, p. 97)

Há um dito popular muito comum que diz que ensinamos mais pelo exemplo do que pelo que dizemos. Esta máxima é fácil ser notada quando em casa a criança começa a imitar a professora, a sua maneira de falar e agir, ou também quando leva aos familiares conhecimentos que acredita serem importantes e que aprendeu não só nos livros didáticos, mas por meio da observação de seu professor. Algumas atitudes são imitadas e até incorporadas pelos alunos em sua personalidade.

Percebemos que o professor ensina e atinge a comunidade com a sua maneira de ser. Ou seja, ensinamos o tempo todo enquanto professores.

Outra questão a refletir, pois é comumente verbalizada entre os colegas, é a de que aprendemos de uma maneira e ensinamos de outra; quando estamos quase no domínio de um determinado método, outra “novidade” surge e começamos tudo novamente.

Precisamos lembrar que as pesquisas na área da educação são benéficas e que todo aprendizado vindo delas corroboram com o nosso objetivo de alavancar a aprendizagem. Mas para serem aplicadas, deverão ser estudadas e analisadas criteriosamente, não partindo de “achismos” ou “modismos” e sim vinculadas às pesquisas científicas e educacionais que trabalham a favor da aprendizagem.

Por isso que dizemos que os professores devem e precisam estar atentos às novidades na área educacional, para contribuir ou adotar novas técnicas didáticas ou até metodologias a favor do processo ensino-aprendizagem.

Aqui cabe dizer que a maneira como uma criança reage a determinado método não necessariamente será a mesma de outra criança. Ou seja, o professor precisa conhecer a diversidade metodológica e apresentar diversas técnicas para facilitar a aprendizagem do estudante.

Muitos são saudosistas, acreditando que o ontem era melhor que o hoje, para preparar o nosso amanhã. Particularmente, discordo e acredito que estamos em contínuo processo cognitivo, juntos e a todo instante, no contato e na descoberta de novos rumos e maneiras de interação.

Lidar com a Educação é, na verdade, lidar com o ser humano e com toda a inconsistência que o envolve. Inconsistência esta que se torna sinônimo de evolução, porque estamos descobrindo e aprendendo constantemente e, também, fundamentalmente porque numa mesma sala de aula, professor e alunos lidam com diversos universos, com a heterogeneidade perceptiva, atitudinal e social. São várias crenças, núcleos familiares diferentes e situações sociais diversas.

Nesse mundo cada vez mais tecnológico, em que tudo acontece rapidamente e a visibilidade e a interlocução são fatos, urge atentarmos para o bom desempenho do estudante, com os professores fomentando e mantendo em mente que cada indivíduo aprende no seu tempo e compreende a partir de suas experiências e de seu conhecimento prévio.

Uma maneira de facilitar a aprendizagem é fazer com que o estudante perceba como ele aprende para então aprender com maior facilidade e, assim, exercitar a sua autonomia cognitiva. Para tanto, é essencial que o respeito à diversidade de opiniões, de ideias e gostos, que a singularidade humana seja vivenciada. Que haja compreensão de que o modo e o tempo de cada um aprender é ímpar, singular e correto para o indivíduo.

(...) quase todo mundo é a favor de tornar a educação mais significativa, envolvente e profunda

para todos os alunos. Embora concordemos, esses objetivos permanecem elusivos, porque são poucos os que reconhecem a profundidade das mudanças necessárias para atingi-los. A compreensão imprescindível começa por reconhecer que a mudança sistêmica é uma jornada pessoal. Professores bem-sucedidos em instruir dessa maneira em geral passam por processos de aprendizado e transformação (GOLEMAN, 2014, p. 102).

O professor, que no século passado aprendeu numa cartilha, decorando e copiando repetidas vezes para apreender algo, formou-se tendo em mente que sua conduta pedagógica era impositiva e que o seu objetivo de ensinar estava voltado principalmente para prover condições para que o estudante obtivesse uma profissão. Educação voltada ao trabalho. O incentivo para muitos alunos era concluir o ano letivo e estar mais perto de se profissionalizar.

Esse propósito ainda é válido, porém como o processo ensino-aprendizagem acompanha a evolução humana, novas abordagens foram postas para suprir as exigências atuais do mercado de trabalho, das relações humanas, condizentes com a própria evolução cognitiva de agora.

Nos dias atuais, as pessoas visam também o desenvolvimento de habilidades e competências como autonomia, criatividade e desempenho socioemocional para lidar com situações-problemas e outras, tão necessárias na sociedade contemporânea, nas relações de trabalho e interpessoais.

Na relação cotidiana de sala de aula no século XXI, não é mais possível manter o foco de atenção dos estudantes por meio de aulas-palestras centradas no professor, ainda que incrementadas por ferramentas digitais (...). Para fomentar uma aprendizagem integradora, ativa e significativa, é necessário que as ações educativas estimulem que o estudante construa o seu conhecimento, ou seja, contextualize e reconstrua o “conhecimento poderoso” definido pelo currículo, atribuindo significados ancorados na sua vida (ANDRADE; SARTORI, 2018, p. 179).

Para além da conclusão de um ano letivo, o professor traz a incumbência de preparar o estudante nas questões que vivencia e onde realiza a apreensão. Reconhece a necessidade de interessar e contextualizar para que o aluno apreenda e desenvolva conhecimentos estruturantes, sem esquecer as habilidades fundamentais, com o escopo de interligar conhecimento com os fatos contemporâneos, provocando situações onde a autonomia e a cooperação estejam latentes.

(...) Trabalhar o que o desenvolvimento de sujeitos afetivos, éticos, estéticos, cognitivos, trabalhar pedagogicamente identidades, diversidades exige competência e trato, profissionalismo muito especial. O ofício de mestre nessas dimensões não pode ser fluido, moralizante, solto, mas cuidadoso e profissionalmente competente (ARROYO, 2011, p. 98).

Diferente de outras profissões, ensinar e trabalhar com a formação humana requer saberes epistemológicos específicos e a administração de diversas ferramentas didático-pedagógicas, além de amplitude e maleabilidade social e controle emocional.

Saber ouvir é um fator essencial para as relações interpessoais. E como já pontuamos, o professor é o profissional que requer relações assertivas para atingir seus objetivos.

Ao contrário de tempos passados em que dissertava – professava –, o professor dialoga para provocar reflexões e conclusões que permitirão ao estudante sua maturação cognitiva.

O professor aberto a negociações não abandona nem o seu status, nem suas responsabilidades de adulto e de mestre. Não instaura a autogestão, mas antes, para dizê-lo com uma pitada de provocação, o equivalente de uma “monarquia constitucional” constantemente reversível (PERRENOUD, 2000, p. 150).

Diante de tantas transformações, da evolução humana, das crianças alinhadas com a tecnologia, há a necessidade dos professores se atualizarem constantemente.

Fazendo uma analogia, podemos dizer que as crianças têm sede, os professores têm o copo e a educação pode saciar a todos com a nascente da aprendizagem. O que não podemos permitir é que o copo na mão da criança, com excesso ou escassez da água que tanto quer, entorne e que ela desista de saciar a sua sede. Prover o quanto ela necessita e ensiná-la a beber da fonte certa, com vontade e a goles prazerosos, deixará o registro do quanto é bom ser saciado. Assim, quando a sede voltar, ela terá o conhecimento e a experiência de como beber. O mesmo se dá com o aprender, tendo o professor como o mediador do processo, preparando a fonte para ser absorvida.

Essa mensuração não é espontânea, é intencionalmente pensada e fomentada. O trabalho docente requer a sensibilidade de temporizar e de estimular a curiosidade epistemológica, não deixando de abranger aqueles que têm maior dificuldade em aprender.

Não importa de quanto será a aquisição, importa que ela ocorra e que o estudante tenha consciência de que é capaz. Deixar as possibilidades educacionais equânimes, mesmo que a sociedade seja desigual, é um desafio educacional enfrentado pelos professores.

O educador como partejador de futuro é um educador que procura realizar as possibilidades que a Educação tem de colaborar na conquista de uma realidade social superadora das desigualdades. (...) A nova realidade social a ser parida também por nós educadores é mais do que uma espera (nostalgia do futuro); é um escavar no hoje de nossas práticas à procura daquilo que hoje pode ser feito (CORTELLA, 2005, p. 158).

Como é possível notar, os fazeres do professor são inúmeros; os desafios, muito maiores! Estamos na condição de aprendentes permanentemente, de formadores de conduta, divulgadores do conhecimento e diante de muita responsabilidade social e emocional. Se esta condição lhe traz alegria genuína, prazer em exercer a função e se você consegue exemplificar que estudar e aprender fazendo o seu melhor é uma direção a ser interessante, você estará pronto para a jornada incerta do magistério.



## CONSIDERAÇÕES

Muitos colegas questionam o porquê de realizar planos de aulas se já sabemos o que temos que fazer; o porquê do planejamento ser tão importante se já conhecemos a metodologia que é trabalhada no local; ou se já estamos há um tempo trabalhando no mesmo nível de ensino, o porquê de inovar uma experiência ou atividade.

Lembremos que o novo abala e nos traz insegurança, mas nos proporciona muitas experiências novas. Haja vista a necessidade dos professores de se adaptarem ao ensino híbrido, as aulas remotas e todas as tecnologias que nos foram providas com a pandemia. Uma experiência vivenciada por muitos e negada pelas pessoas que não se arriscaram e conseqüentemente a perderam, deixando de vivenciar – e aprender – algo novo.

Cabe aqui uma observação que acreditamos ser relevante: todas as situações pedagógicas, e isso inclui cada encontro com os estudantes, pode reformular e ampliar um conceito. Todas as formas de troca, compartilhamento e de relações pedagógicas vertem novas aprendizagens.

Ao término de cada aula, não é raro o professor sentir que algo dentro si mudou. As pessoas não nos são indiferentes e nessa profissão, o contato humano é fundamental para se ter um desempenho salutar.

A tecnologia vem agregar condições melhores de trabalho, de pesquisa e de acesso ao mundo do conhecimento. Mas não dispensa o olhar e a provocação humana instada na relação professor-aluno. A tecnologia nos aproxima, nos dá condição de contatar virtualmente o estudante que continua sendo sensibilizado e tocado pelo afeto, pela palavra de encorajamento, pelo interesse que demonstramos por seu crescimento. O compromisso pedagógico com o aluno continua intacto, seja presencial ou virtual, independente da maneira a ser executado.

Apesar de estarmos respondendo às diretrizes educacionais, dentro de normas escolares e até “combinados”, regras, estabelecidos em salas de aula – aqui, não estou me opondo às normas e disciplinas –,

reza que o contato com o outro e a liberdade de expressão e compreensão compartilhada nos abre perspectivas e horizontes antes não adentrados.

Por isso, a sensibilidade e o comprometimento do professor são essenciais na condução da aprendizagem. Todos podem aprender ainda mais se houver liberdade de fala, interesse na escuta, alegria nas relações, honestidade no planejar e estudo constante do professor para interessar o aluno a aprender.

Se todos somos passíveis de aprendizagem, não há aluno que não aprenda. Pode haver professor que não goste de ensinar. Entretanto, com um professor inspirador, que sinta prazer em compartilhar e instigar o conhecimento, todo aluno aprenderá algo. Ele pode não corresponder às expectativas que lhe são impostas por vários critérios, contudo ele absorverá algo da relação ímpar com aquele que exala alegria e prazer em ser professor.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, J.P.; SARTORI, Juliana. O professor autor e experiências significativas na educação do século XXI: estratégias ativas baseadas na metodologia de contextualização da aprendizagem. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (Orgs.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018.

ARROYO, Miguel G. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. 13.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CORTELLA, Mario Sergio. *A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*. 9.ed. São Paulo: Cortez : Instituto Paulo Freire, 2005. (Coleção perspectiva: 5)

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 29.ed. – São Paulo: Paz e Terra, 2004 (Coleção Leitura).

GOLLEMAN, Daniel; SENGE, Peter. *O Foco Triplo: Uma nova abordagem para a Educação*. trad. Cássio de Arantes Leite. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

PERRENOUD, Philippe. *Dez Novas Competências para Ensinar*. trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

WERNECK, Hamilton. *Educar é sentir pessoas*. Aparecida, SP: Ideias e Letras, 2004.

## **SOBRE O ORGANIZADOR**



Luciano Luz Gonzaga

Doutor em Educação, Gestão e Difusão em Biociências pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Especialista em Gestão em Educação Pública e em Ensino de Ciências e Biologia. Graduado em Ciências Biológicas e em Pedagogia. Principal linha de pesquisa é sobre a Teoria das Representações Sociais. É docente da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro, coordenador de conteúdo da pós-graduação lato-sensu em Ciências Educacionais, do Instituto de Bioquímica Médica Leopoldo de Meis/ IBqM- UFRJ e integrante dos seguintes grupos de pesquisa: GESTÃO ESCOLAR E POLÍTICAS PÚBLICAS GEPP (UNIG); EM FORMAÇÃO - PESQUISAS EM EDUCAÇÃO (UFRJ) e ENSINO DE CIÊNCIAS: REPRESENTAÇÕES, CONTEXTOS E SUJEITOS (UNIGRANRIO).

E-mail: [gonzaga@bioqmed.ufrj.br](mailto:gonzaga@bioqmed.ufrj.br)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4001-3813>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1324418686247406>

## ÍNDICE REMISSIVO

<b>A</b>		
A desvalorização docente	84	
A formação		
biopsicosocial	85	
para a docência	140	
A memória para experiências docentes	197	
A prática pedagógica	136	
A voz humana	90	
Afetividade	7	
Ambiente acadêmico	61	
Aprendizagem	54	
significativa	123	
As identidades sociais	107	
Atividade docente	81	
Atores sociais	39	
Avaliação		
da aprendizagem	120	
diagnóstica	124	
<b>B</b>		
Brasil		
recorrem à psicodinâmica do trabalho	79	
o ensino de enfermagem	133	
<b>C</b>		
Capital cultural	25	
Ciclo de vida dos professores	28	
Conselho Nacional de Educação	162	
Construção da identidade docente		107
Corpus		46
Crise afetiva e administrativa		18
<b>D</b>		
Desempenho socioemocional		206
Desenvolvimento		
institucional	22	
pessoal	22	
Diretrizes educacionais	209	
Disfonia	95	
Diversidade metodológica	205	
Docente universitário	82	
<b>E</b>		
EJA	64	
Ensino-aprendizagem	140	
Espírito científico	137	
<i>Ethos</i>	23	
Experiências formativas	35	
<b>F</b>		
Fatores de risco no ambiente escolar		94
Formação		
continuada	36	
de professores	31	
inicial	117	



## S

### Saber

docente	50
específico	159
pedagógico	159

### Ser

docente	81
professor	158
professor do campo	172

Sociedade líquida	152
-------------------	-----

Sócio-histórico-cultural	63
--------------------------	----

Status quo	203
------------	-----

## T

Técnica do Discurso do Sujeito Coletivo	12
---	----

Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação	71
--	----

Teoria dos Sistemas de Atividade	55
----------------------------------	----

### Trajetória

escolar	200
profissional	34

## U

### Unidade

participação e protagonismo do aluno	130
teórico-prática	163

## V

Valores da docência	27
Valorização da experiência extraescolar	66

## Z

### Zona

Rural	169
Urbana	173

Este livro foi composto pela Editora Bagai.



[www.editorabagai.com.br](http://www.editorabagai.com.br)



[/editorabagai](https://www.instagram.com/editorabagai)



[/editorabagai](https://www.facebook.com/editorabagai)



[contato@editorabagai.com.br](mailto:contato@editorabagai.com.br)