

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
RAFAEL FERNANDO DA COSTA**

**Compreensões teórico-filosóficas de professores do ensino
médio sobre a profissão**

Campinas

2020

RAFAEL FERNANDO DA COSTA

**Compreensões teórico-filosóficas de professores do ensino
médio sobre a profissão**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Heloísa Helena Oliveira de Azevedo

Campinas

2020

Ficha catalográfica elaborada por Fabiana Rizziolli Pires CRB 8/6920
Sistema de Bibliotecas e Informação - SBI - PUC-Campinas

370.71 C837c	<p>Costa, Rafael Fernando da</p> <p>Compreensões teórico-filosóficas de professores do ensino médio sobre a profissão / Rafael Fernando da Costa. - Campinas: PUC-Campinas, 2020.</p> <p>166 f.: il.</p> <p>Orientador: Heloísa Helena Oliveira de Azevedo.</p> <p>Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2020.</p> <p>Inclui bibliografia.</p> <p>1. Professores - Formação profissional. 2. Prática de ensino. 3. Ensino médio. I. Azevedo, Heloísa Helena Oliveira de. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.</p>
-----------------	--

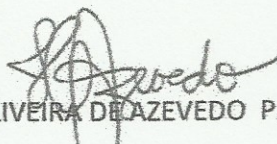
CDD - 22. ed. 370.71

RAFAEL FERNANDO DA COSTA

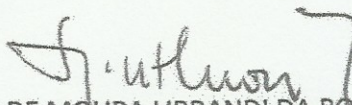
**COMPREENSÕES TEÓRICO-FILOSÓFICAS DE
PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO SOBRE A
PROFISSÃO**

Este exemplar corresponde à
redação final da Tese de Doutorado em Educação da
PUC-Campinas, e aprovada pela Banca Examinadora.

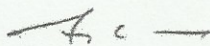
APROVADA: 27 de fevereiro de 2020.



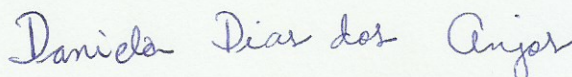
DR^a HELOISA HELENA OLIVEIRA DE AZEVEDO Presidente (PUC-CAMPINAS)



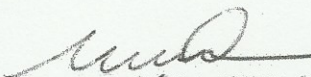
DR^a MARIA SILVIA PINTO DE MOURA LIBRANDI DA ROCHA (PUC-CAMPINAS)



DR ARTUR JOSE RENDA VITORINO (PUC-CAMPINAS)



DR^a DANIELA DIAS DOS ANJOS (USF)



DR^a MÁRIA NAZARÉ DA CRUZ (UNIS-MG)

Dedico este trabalho à classe trabalhadora, a única capaz de realizar a revolução e edificar um outro mundo possível, no qual as desigualdades não sejam gritantes e indissolúveis. Um mundo em que as classes sejam dissolvidas e que o coletivo valorizado, que não somente o trabalho seja socializado, mas que sejam socializados os meios de produção e o fruto do trabalho. Uma sociedade mais humana e “humanizante”.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiro à Deus, pois, como diria Caetano Veloso: “Quem é ateu e viu milagres como eu (...)” Então, como filho de um povo que sobretudo crê em Deus, eu também acredito e o agradeço por tudo. Na verdade atribuo à fé Cristã boa parte de minha base, comecei a refletir sobre o mundo nas pastorais da igreja católica, mais especificamente nas Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) que me formaram na teologia da libertação e me apresentaram a Marx. Como Paulo Freire declarou em uma entrevista: “Fico com Marx na materialidade à procura de Cristo na transcendentalidade”. Então, agradeço sim à Deus e em primeiro lugar.

Quero agradecer também à minha família que é minha base, meus irmãos James e Paulo por me ensinarem e aprenderem comigo, ao meu falecido pai Doacir que, apesar do pouco tempo que pude usufruir da sua companhia, me ensinou a amar a vida e, em especial, agradeço à minha mãe Conceição que me ensinou e me ensina a viver e a valorizar a família. Tudo que faço faz sentido por eles.

Agradeço à Juliana, mulher, professora e minha companheira de vida que amo tanto ao ponto de juntos construirmos mais uma família, unirmos as nossas famílias. A minha esposa que me acompanha há tanto tempo que parece que sempre esteve aqui e que quero que sempre esteja, te amo Juliana.

Aos profissionais da educação eu agradeço por diariamente trabalharem ensinando e aprendendo a construir um mundo melhor, em especial, agradeço aos professores participantes desta pesquisa que se dispuseram a dialogar comigo sobre a profissão do professor.

Agradeço à PUC-Campinas, aos professores que desde a minha graduação me formam, conheci muitos e cada um deles me ajudou a ser quem eu sou hoje enquanto profissional, enquanto professor.

Em especial, agradeço à professora Heloisa Helena Oliveira de Azevedo que me orientou no mestrado, me orienta no doutorado e que, sobretudo, através do exemplo, me mostra que é possível e necessário ser autêntico na Universidade, sendo um professor pesquisador que não esquece de suas raízes.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Portanto, agradeço à CAPES que me possibilitou através da bolsa de doutorado a dedicação exclusiva no doutoramento que é de extrema importância para o desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, o do país. Precisamos investir em educação e defender sempre a participação do Estado na garantia de nossos direitos.

Aos colegas de turma da graduação em 2002-2005, aos do mestrado 2007-2009 e aos atuais companheiros de doutorado agradeço imensamente, pois “escola é gente” e vocês tod@s fizeram com que a minha formação fosse incrível.

Por fim, mas não menos importante, agradeço a você que está lendo este trabalho que é a materialização dos meus estudos e existe, sobretudo, para que alguém leia e possamos continuar o diálogo.

Instruí-vos, porque precisamos da vossa inteligência.
Agitai-vos, porque precisamos do vosso entusiasmo.
Organizai-vos, porque carecemos de toda a vossa força.
(GRAMSCI, *L'Ordine Nuovo*, 1919)

RESUMO

A presente pesquisa investigou as práticas pedagógicas de professores de uma escola de ensino médio de Campinas cotejando-as com as temáticas da formação e do trabalho docente. O objetivo da pesquisa foi analisar as concepções que os professores têm acerca de sua profissão e o impacto destas concepções na sua atuação profissional. Nosso objeto de estudo é a prática do professor e a compreensão teórico-filosófica que ele tem sobre a profissão, ou seja, a compreensão do que ele faz, como faz e porque faz. O problema de pesquisa versou sobre o seguinte questionamento: quais as implicações teórico-práticas da compreensão do professor sobre sua profissão? Nosso campo de pesquisa foi uma escola da rede estadual (SP) de educação pública e nossos sujeitos foram professores que atuam no ensino médio nesta referida escola. Nossa opção teórico-metodológica fundamenta-se no materialismo histórico-dialético e busca compreender o nexos existente entre a estrutura e a superestrutura, ou seja, a realidade de forma dinâmica e complexa, na qual as contradições são o motor da história. Os procedimentos desenvolvidos para a produção do material empírico foram a entrevista semiestruturada, a autoconfrontação simples e a autoconfrontação cruzada. O método indireto da autoconfrontação baseia-se na clínica da atividade, na qual o exercício profissional é videogravado para ser analisado posteriormente pelo protagonista da ação em diálogo com o pesquisador. Entrevistamos oito professores, sendo que cada um compõe pelo menos uma área de conhecimento do currículo e realizamos a autoconfrontação com seis destes, os quais tiveram duas de suas aulas videogravadas e analisadas, compondo o material empírico desta investigação. O currículo do ensino médio vigente durante a pesquisa possui três áreas do conhecimento (Linguagens, códigos e suas tecnologias; Ciência da natureza, matemática e suas tecnologias; Ciências Humanas e suas tecnologias). A tese aqui defendida é a da existência de um impedimento para o trabalho do professor, por ser desenvolvido dentro de uma estrutura alienante. Os resultados apontam para formações discursivas sobre a profissão docente, assim como, verifica-se a potência da metodologia de autoconfrontação como espaço de diálogo e reflexão sobre o fazer pedagógico.

Palavras-Chave: Formação de professores. Práticas Pedagógicas. Profissão Docente. Autoconfrontação. Ensino Médio.

ABSTRACT

The present research investigated the pedagogical practices of teachers at a high school in Campinas, comparing them with the themes of teacher training and work. The objective of the research was to analyze the conceptions that teachers have about their profession and the impact of these conceptions on their professional performance. Our object of study is the teacher's practice and the theoretical-philosophical understanding that he has about the profession, that is, the understanding of what he does, how he does it and why he does it. The research problem dealt with the following question: what are the theoretical-practical implications of the teacher's understanding of his profession? Our research field was a public education school in the state (SP) and our subjects were teachers who work in high school at that school. Our theoretical-methodological option is based on historical-dialectical materialism and seeks to understand the link between structure and superstructure, that is, reality in a dynamic and complex way, in which contradictions are the engine of history. The procedures developed for the production of the empirical material were semi-structured interviews, simple self-confrontation and cross self-confrontation. The indirect method of self-confrontation is based on the clinic of the activity, in which the professional practice is videotaped to be analyzed later by the protagonist of the action in dialogue with the researcher. We interviewed eight teachers, each of whom comprise at least one area of knowledge in the curriculum and we conducted a self-confrontation with six of them, who had two of their video-recorded classes and analyzed, composing the empirical material of this investigation. The high school curriculum in force during the research has three areas of knowledge (Languages, codes and their technologies; Science of nature, mathematics and its technologies; Human Sciences and its technologies). The thesis defended here is that there is an impediment to the teacher's work, as it is developed within an alienating structure. The results point to discursive formations about the teaching profession, as well as the power of the self-confrontation methodology as a space for dialogue and reflection on pedagogical practice.

Key words: Teacher training. Pedagogical practices. Teaching profession. Self-confrontation. High school.

MEMORIAL

SER OU NÃO SER PROFESSOR? ESSA NÃO É MAIS A QUESTÃO

Começo meu memorial com uma afirmação, Eu Sou Professor! Importante afirmar isso para iniciarmos a busca pelas memórias a partir do tempo presente e da intencionalidade. Aqui, então, resgato as memórias a partir da constatação, afirmação de ser um professor. Sou também muitas coisas, todos somos, mas aqui ressalto tal condição/característica. Na pesquisa que se segue e que convido todos a ler, faço uma reflexão sobre o trabalho do professor. Realizamos entrevistas semiestruturadas com professores do ensino médio e a conversa se inicia com a solicitação para que os professores me contem sua trajetória profissional. Essa pergunta motiva narrativas distintas e muito interessantes. Busco identificar com tal indagação, aonde os professores identificam o início da profissão docente e traços do seu cotidiano. Inspira-me nesta escrita a mesma reflexão. Agora, escrevendo o memorial, noto que nunca refleti sobre a minha trajetória profissional, não de uma maneira aprofundada. Aonde reconheço o início da minha profissão? O que eu vi durante meu anos de docência que me fazem ser quem sou hoje? O por que o trabalho e a atividade profissional nos definem? Não quero dar respostas aqui, mas estas são as perguntas que me fazem refletir e buscar minhas memórias.

Primeiramente, nunca fui um aluno exemplar, pensar em ser professor me faz pensar em como eu era como aluno. No meu processo de escolarização na educação básica da rede pública não era da turma do “fundão”, mas também não sentava na primeira carteira, transitava bem neste dois estereótipos de aluno. Ora estava bagunçando no “fundão” e ora me dedicava um pouquinho mais para ir bem nas provas e não reprovar. Sobretudo, nesta época, não pensava em ser professor, não achava um demérito exercer tal função, mas não me passava pela cabeça que no futuro eu que estaria ali na frente ocupando o

lugar do professor. Terminei o ensino médio e minha mãe me incentivou a fazer uma faculdade – ainda não pensava em ser professor – minha família não tinha uma cultura de estudos, entre altos e baixos na vida financeira, podemos nos identificar como uma família de classe média baixa, na qual tanto meu pai quanto minha mãe não tinham feito faculdade. Minha mãe, na verdade, apesar de não ter estudado, sempre valorizou muito os estudos e tinha um sonho que alguém da família – inclusive primos/as e tios/as – conseguisse fazer o ensino superior. Os parentes mais próximos não fizeram e foi justamente um dos filhos que iniciou esta trajetória de cursar uma faculdade, meu irmão mais velho, o James. James sempre foi muito estudioso e pela condição da família – classe média baixa – teve que iniciar a vida profissional muito cedo e aos 14 anos começou a trabalhar de Contínuo (office boy) em um banco de Campinas. Como era esforçado, James se firmou no emprego e após terminar o ensino médio lhe foi exigido – pelo banco – que fizesse uma faculdade para continuar a trabalhar e conquistar promoções no trabalho. Ele fez a faculdade de Administração, se formou e trabalhou por mais de vinte anos neste banco. Minha mãe ficou muito feliz e se sentiu realizada com um filho formado no ensino superior. Aquele desejo e incentivo só aumentaram devido ao meu irmão mais velho ter conseguido, sendo assim, meu outro irmão, o Paulo, ao terminar os estudos também começou a fazer faculdade. O Paulo também é mais velho do que eu, sou o caçula de três meninos da minha mãe, ele cursou Ciências Sociais, sempre foi envolvido com manifestações culturais, movimentos políticos e viu no curso uma ferramenta de compreensão das relações sociais. Como o Paulo, eu também era envolvido nos movimentos sociais, sobretudo, pela participação de nós dois nas pastorais da igreja católica ligadas às Comunidades Eclesiais de base (CEBs) e fundamentadas na Teologia da Libertação.

Após eu terminar os estudos, como meus irmãos tinham feito faculdade e pelo incentivo da minha mãe, tive vontade de prestar um vestibular e começar a traçar uma carreira profissional mais sólida – também comecei a trabalhar muito cedo, com 15 anos de idade. Gosto bastante de esportes e pensava em cursar Educação Física, apesar de ser um curso com bacharelado e licenciatura, ainda aqui não pensava em ser professor. Minha segunda opção no vestibular foi o curso de Ciências Sociais, o qual tinha sido indicado pelo meu irmão Paulo e que eu tinha acompanhado a sua trajetória durante o mesmo. Passei no vestibular

da PUC-Campinas, me matriculei no curso de Ciências Sociais Bacharelado e Licenciatura, apesar de ter escolhido como primeira opção o curso de Educação Física. Ainda aqui não pensava em ser professor, no ensino médio não tive “bons” professores de sociologia, na verdade, não lembro nada sobre sociologia desta época, quem sabe uma tentativa de ensinar a história da sociologia totalmente descontextualizada e desinteressante aos alunos e, inclusive, a mim.

O primeiro ano de curso é muito difícil, trabalhava durante o dia (call center) e estudava a noite. Não tinha a prática da leitura e o curso exigia muito para os conhecimentos que havia obtido na educação básica, de qualquer forma me esforço bastante e recebendo ajuda dos meus colegas de turma – e que colegas – consigo. No segundo ano de Faculdade surge a oportunidade de ser bolsista de iniciação científica, eu ainda não sabia bem o que era fazer uma pesquisa, mas me candidato e sou muito sincero para a professora que oferecia a vaga. A professora decide aceitar por acreditar em meu desejo de aprender e que eu iria me esforçar. A professora é a Dulce Maria Pompêo de Camargo uma referência nos estudos sobre universidade e formação de professores, hoje professora aposentada. Posso dizer que este encontro foi fundamental para minha formação e para consistência da minha aprendizagem no ensino superior.

A iniciação científica iniciou no quarto semestre do curso e foi até o seu final. Entre as atividades de pesquisa que desenvolvia, eu participava do Laboratório de Ensino, Sociedade e Cultura (LESC) da PUC-Campinas. O LESC realizava, dentre outras atividades, oficinas pedagógicas com professores de sociologia e filosofia da rede estadual de São Paulo, a fim de dialogar sobre o fazer pedagógico, as dificuldades de sala de aula, a necessidade da luta por filosofia e sociologia no ensino médio e a necessária aproximação de universidade e escola. É nestas oficinas que eu localizo o início de minha trajetória profissional, ali, ouvindo os professores, me vem a vontade de fazer parte daquilo, de ser professor. O curso de Ciências Sociais na PUC-Campinas era de dupla formação (bacharelado/licenciatura) até então pensava em ser sociólogo, mas a partir das oficinas comecei a pensar em ser professor de sociologia. Então, é na formação e no diálogo com professores da rede estadual realizados nas oficinas que identifico o início de minha trajetória profissional. Sou professor! O LESC me apresentou a intersecção da sociologia com a área

educacional, assim como, a pesquisa (iniciação científica) foi me despertado a docência, devo muito da minha formação a professora Dulce e ao LESC.

Após terminar o curso de Ciências Sociais (dezembro/2005) tenho a vontade de começar a dar aulas, no entanto, no ano de 2006 trabalhava como supervisor de call center, a atuação na área de telemarketing me apontava para uma promissora carreira de gestor de equipes na comunicação, mas não condizia com minha formação e o meu desejo, queria ser professor de sociologia. Em 2007 entre continuar a trabalhar como supervisor de call center e me inscrever para ser professor da rede estadual de São Paulo, presto o mestrado e sou aprovado. Faço mestrado em Educação pela PUC-Campinas na linha de Formação de Professores pesquisando as necessidades formativas de professores de sociologia. Novamente, consigo a bolsa, agora com dedicação exclusiva, então deixei tanto a função de supervisor quanto o desejo de ingresso na rede estadual de ensino. A pesquisa também é muito cara para mim, sou também pesquisador, a iniciação científica, como disse, me possibilitou tanto a pesquisa quanto o desejo pela docência. Em Fevereiro de 2009 defendo a dissertação “Formação Inicial de Professores de Sociologia: uma análise de suas necessidades formativas”. Ao investigar as necessidades formativas dos professores me aproximei ainda mais da vontade de atuar como docente.

Começo minha atividade profissional no ensino superior, assumo a disciplina de sociologia do curso de Serviço Social da Faculdade Anhanguera Educacional no primeiro semestre de 2009. Foi uma experiência incrível, aprendi muito com meus alunos, assim como, pude contribuir com a formação dos mesmos. No segundo semestre de 2009 começo a trabalhar no Senac como professor da área de Desenvolvimento Social, não é especificamente sociologia, mas na área de desenvolvimento social reforço o aspecto das relações sociais e faço um contraste entre a formação para o mercado de trabalho e a formação para o mundo do trabalho. Atuo com faixas etárias diferentes e em formações diferentes, por exemplo, no curso de Agente de Desenvolvimento Local, no curso de Agente de Desenvolvimento Ambiental com um público adulto, acima dos 18 anos, e nos cursos de Aprendizagem e Programa de Educação para o Trabalho com adolescentes. O programa Aprendizagem visa a inserção de jovens no mundo do trabalho (Lei 10097/2000), no qual os jovens iniciam atividades em uma empresa e concomitantemente em um curso de uma instituição educacional

para além do ensino regular da educação básica que também participam. Os jovens que participam do programa de aprendizagem são alunos do ensino médio e atuar com eles me aproximou da realidade de aulas de sociologia que ouvia nas oficinas pedagógicas do LESC.

Em 2010 continuo trabalhando no Senac, mas para complementação de renda – comum a profissão do professor – volto a dar aulas na Faculdade Anhanguera. Agora atuo nos cursos de Tecnólogo em Gestão de Recursos Humanos, Tecnólogo em Ciências Contábeis com a disciplina de sociologia e no curso de Educação Física com a disciplina Política Educacional. A instituição de ensino superior Anhanguera é privada e tem fins lucrativos, além de professor sou convidado para assumir a coordenação do serviço de atendimento aos alunos e depois a coordenação pedagógica. Com isso pude conhecer os embates internos entre a qualidade da educação oferecida e o objetivo de ganho financeiro. Apesar das críticas que tal instituição possa receber, a situação é mais complexa do que aparenta e precisamos salvaguardar os professores que ali atuam e os alunos que estão buscando sua formação no ensino superior em âmbito privado. Novamente, e agora com mais intensidade, aprendi bastante sobre docência e em específico ensino superior.

Finalmente, no ano de 2011 consigo trabalhar na rede estadual de São Paulo como professor de Sociologia, não por concurso, mas através de inscrição na diretoria de ensino e contrato na categoria “O”. Acumulo a função de professor do Senac com a de professor de sociologia no ensino médio. Assumo no ensino médio turmas do segundo e do terceiro ano, além de turmas do segundo termo (EJA), são 11 turmas no total com em média 40 alunos por turma, ou seja, atuo no ano de 2011 no ensino médio atendendo por volta de 440 alunos. Atuei em uma escola do Jardim Fernanda, periferia de Campinas e com um público que vive em situação de vulnerabilidade social. O bairro não contava com todas as ruas asfaltadas e nem com um serviço pleno de saneamento básico, algumas casas do bairro e de bairros vizinhos não eram de alvenaria e a criminalidade se fazia presente no cotidiano. No entanto, a escola era um porto seguro e muito respeitada e necessária para a comunidade e seu entorno. Os alunos respeitavam os professores, apesar da “bagunça” e agitação próprias dos jovens não sofri nenhuma forma de constrangimento durante o ano de 2011 em que atuei com eles. Infelizmente, presenciei uma depredação de carro de um

professor e uma agressão a outro professor durante esse ano, tais casos foram excepcionais nesta escola e comigo nada aconteceu. No Estado de São Paulo é proposto um Caderno de Atividade para os alunos por disciplina e na escola que atuei o coordenador pedagógico solicitava que usássemos. Minha prática pedagógica foi a de mesclar o que eu entendia por educação (formação crítica) com a exigência da utilização do caderno e atento as demandas dos alunos. De fato ser professor é muito difícil e neste memorial assumo tal narrativa para que fique claro – mesmo antes de iniciar a leitura da tese – que os professores que são sujeitos desta pesquisa têm meu apreço e reconhecimento e não tivemos a intenção de julgá-los e muito menos expô-los no trabalho que se segue. Eu sei enquanto professor, inclusive com experiência na rede estadual pública do ensino médio como eles, de que a atividade profissional é muito mais complexa do que conseguimos observar e, às vezes, narrar.

Em 2012 o contrato com o estado se encerra e na ausência de um concurso público para professor de sociologia do ensino médio me afasto da escola e da rede estadual. Continuo trabalhando no Senac neste período, e desde 2009. Surge, então, a possibilidade de atuar na PUC-Campinas no curso de Pedagogia PARFOR com a disciplina de Sociologia da Educação. A oportunidade de voltar para a instituição que me formou tanto na graduação de Ciências Sociais quanto no mestrado em Educação é encantadora. Voltar agora como professor é muito significativo, lembro até hoje quando encontrei com a professora Silvana Suaiden na sala dos professores. A professora deu aula para mim na graduação e ao encontrá-la a chamo com respeito e admiração de professora, ela sorri para mim e diz: “Agora somos colegas de profissão”. Este gesto carinhoso foi como um reconhecimento e uma convalidação para mim, agora, de fato, eu era o Professor. Aquele desejo advindo dos diálogos nas oficinas pedagógicas do LESC tinha sido concretizado naquele momento, com aquela fala e sorriso. Fiquei por dois semestres atuando na PUC-Campinas e foi um aprendizado fantástico pessoal e profissional, e assim como a professora Silvana, encontro outros professores que admiro nos corredores e sala dos professores e me inspiro ainda mais para continuar trilhando esta bonita profissão.

O Senac continua presente durante todo este período e em 2013, além dele, inicio, após ter encerrado meu contrato com PUC, atividade docente no

CEPROCAMP, uma escola técnica pública de Campinas, novamente sou funcionário público e, novamente, por contrato. Atuei concomitantemente no Senac e no CEPROCAMP na educação profissional nos anos de 2013 e 2014. No CEPROCAMP a disciplina é a de sociologia para o curso técnico em meio ambiente, já no Senac sigo com atuações em diferentes cursos, mas todos dentro da área de desenvolvimento social. Em janeiro de 2015 encerra-se meu contrato com CEPROCAMP e sigo no Senac até 2016. O ano de 2016 é muito importante na minha carreira, pois após estar atuando enquanto professor há 7 anos, decido voltar a ocupar o papel de aluno, presto o doutorado em Educação na PUC-Campinas, curso recém autorizado, e volto para instituição para o meu doutoramento. Aqui sou acolhido pela professora Heloísa Helena Oliveira de Azevedo que assume a minha orientação. É um reencontro, já que a professora tinha me orientado no mestrado após aposentadoria da professora Dulce. A professora Heloísa também é muito importante na minha formação, ela é um exemplo de como ser uma professora, pesquisadora e não deixar que a academia e suas rotinas e cobranças estafantes te descaracterizem enquanto pessoa. Estou neste momento, agora, de defender a tese de doutorado e ocupar novamente o outro lado da sala, voltar à docência e me inspirar nos meus professores maravilhosos e, em especial, na professora Heloisa, para ser professor sem deixar de ser quem eu sou.

Sim, eu sei, eu SOU e quero sempre SER PROFESSOR!

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO I – FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE	28
Políticas docentes – a formação e o professor.....	28
Modelos de Racionalidade da Formação e Trabalho Docente.....	35
Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores	40
Personalidade do Professor.....	48
CAPÍTULO II – A EDUCAÇÃO COMO SOCIALIZAÇÃO DO CONHECIMENTO HISTORICAMENTE PRODUZIDO	52
Teorias Educacionais em relação com a visão de sociedade	52
Gramsci e a educação.....	57
Educação e a transformação social	65
CAPÍTULO III – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS E PRODUÇÃO DO MATERIAL EMPÍRICO	79
Materialismo histórico-dialético e a abordagem histórico-cultural	79
Procedimentos metodológicos	84
CAPÍTULO IV – ANÁLISE DO MATERIAL EMPÍRICO PRODUZIDO: A FALA DOS PROFESSORES E A AUTOCONFRONTAÇÃO	100
Campo e Sujeitos de pesquisa	102
Sujeitos e suas falas	110
Percurso profissional; Necessidades formativas; Educação escolar e sociedade	123
Descrição sintética das aulas vídeogravadas e Autoconfrontações	133
Descrição sintética das aulas vídeogravadas	135
Real da Atividade	143
Controvérsias.....	150
CONSIDERAÇÕES FINAIS	157
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	163

INTRODUÇÃO

A pesquisa de doutorado nos exige uma atenção e comprometimento ímpar, pois para além do rigor científico empregado e da necessidade da produção do conhecimento, para nós que defendemos que é preciso mais do que interpretar, mas transformar a realidade, a pesquisa precisa ter relevância social. Tal relação não é de simples decorrência, ou seja, não é uma aplicação prática de uma teoria. Mas, trata-se da análise concreta de situações concretas que, por meio da problematização, traz à tona a síntese de múltiplas situações que servem de base para a construção da consciência que é, por sua vez, a base para a transformação da realidade. Tal posicionamento revela nossa base filosófica marxista que tem no materialismo histórico-dialético o método de reflexão e transformação social. Essa base nos impõe uma postura revolucionária que nos faz localizar a pesquisa dentro de uma sociedade capitalista com suas contradições.

O processo de pesquisa tem como ponto de partida as lacunas por nós identificadas na área da educação, assim como nossas pretensões pessoais, o que, novamente, nos faz pensar na função social na pesquisa. Em nosso caso a área em questão é a educacional, um campo de pesquisa vasto e importante, mas que nos interessa também por sermos professores e localizarmos na educação e, conseqüentemente, no exercício profissional a possibilidade de transformação social. Sendo assim, buscamos compreender como essa área se relaciona com a estrutura da realidade material do capitalismo e quais as resistências possíveis.

Dentro desta reflexão nos perguntamos tanto em relação à pesquisa como em relação a nossa profissão: Qual a contribuição do meu trabalho de pesquisa para o campo educacional? Qual o sentido da educação e o por que ensinar? Qual a relação escola e sociedade? Tais questões não fazem parte de nosso objeto de pesquisa e não são o nosso foco, mas nos acompanham como princípios. A pesquisa científica nos exige procedimentos adequados, sendo o

recorte do tema necessário para um maior aprofundamento. No entanto, colocamos tais inquietações nesta introdução por acreditar que elas são geradoras e mostram o real do pesquisador e do profissional professor.

O recorte de pesquisa por nós realizado no campo da educação centra-se na figura do professor, sobretudo, nas práticas pedagógicas dos professores participantes da pesquisa e na relação entre formação e atuação profissional presentes nos seus discursos. Nos debruçamos, portanto, no tema da formação de professores, mas, até pelo método por nós adotado, não separamos esta formação da profissão docente. A presente pesquisa, então, a partir do discurso dos professores, aborda as concepções teórico-filosóficas destes cotejando-as com o que vem sendo produzido sobre as temáticas formação de professores e trabalho docente.

A formação de professores é um tema de relevância na pesquisa em educação, sendo que temos uma vasta produção acadêmica referente à temática, no entanto, devido à dinamicidade do mundo social e à complexidade da formação, não é tema esgotado. Sabemos, também, que é indispensável a reflexão sobre o trabalho docente para a compreensão da temática formação de professores e suas respectivas tensões. Ou seja, é preciso compreender a relação dialética entre a atuação e a formação docente, compreender tanto as condições materiais como as reflexões filosóficas que envolvem este campo do conhecimento.

Adotamos uma perspectiva crítica de formação de professores que vislumbra na filosofia da práxis a possibilidade para práxis reflexiva crítica, ou seja, a que reconhece a indissociabilidade de teoria-prática na formação e atuação do professor. Vázquez (2007) aborda o conceito de práxis como a unidade de teoria e prática; práxis é o movimento simultâneo da ação reflexão, uma ação final que traz em si a inseparabilidade entre teoria e prática.

O contato com a temática da formação de professores surgiu com a pesquisa desenvolvida no mestrado em educação que nos revelou três perspectivas que, historicamente vêm servindo de fundamento para tal formação: racionalidade técnica; racionalidade prática; práxis reflexiva. A racionalidade técnica é inspirada no positivismo e acredita que o professor deve ser formado com uma base teórica ampla e que esta lhe dará condição para atuar na prática. Já a racionalidade prática encontra seu fundamento na teoria

do professor reflexivo que defende a necessidade de se pensar na formação e na própria atividade profissional dando enfoque à prática exercida, concebendo que o aprendizado e, por conseguinte, o conhecimento são oriundos da prática. Por fim, a práxis reflexiva propõe o movimento da epistemologia da práxis enquanto possibilidade de superação da dicotomia entre teoria e prática. Traz a ideia do professor reflexivo crítico, ou seja, aquele que além de refletir sobre e na sua prática, consegue propor uma prática transformadora que aborde os conteúdos e a realidade (teoria e prática) de forma crítica.

Na dissertação de mestrado intitulada “Formação Inicial de Professores de sociologia: uma análise de suas necessidades formativas”, abordamos a temática da formação para entender as necessidades dos professores de sociologia e como estas eram trabalhadas na academia. Obtivemos como resultado da pesquisa que mesmo com o discurso de uma formação mais ampla e crítica, ainda “paira” no imaginário dos licenciandos a lógica “aplicacionista”, oriunda de uma racionalidade técnica que defende que a formação teórica capacita o futuro professor para atuar no cotidiano da escola. Também, notamos que na estrutura do curso investigado no mestrado se privilegia a formação do bacharelado em detrimento da formação para a licenciatura, no que se refere à carga horária em um curso de dupla formação. Tal pesquisa nos fez indagar como a formação de professores de sociologia tem se realizado e qual a possibilidade da construção de uma reflexão crítica na prática docente e, conseqüentemente, na formação destes futuros professores.

As necessidades formativas dos licenciandos têm revelado lacunas significativas na formação inicial no que se refere à preparação teórico-prática para sua futura atuação nas escolas. O modelo de racionalidade técnica, já há muito questionado, ainda está presente e é apontado na bibliografia da área como um dos modelos mais difundidos e, por isso, presentes na organização curricular dos cursos de formação de professores. Assim como a ideia da solução instrumental – própria da racionalidade técnica - está presente na concepção dos licenciandos sobre como desenvolver a prática docente, mesmo que de forma crítica, expõem uma visão do papel do professor como o possuidor do saber que deve “aplicar” aos alunos o conhecimento teórico. Temos problematizado a lógica de “aplicação da teoria à prática”, com as críticas ao modelo de Racionalidade Técnica, entretanto, temos visto a valorização do outro

extremo: a prática. Diante disso, defendemos uma formação que desenvolva uma práxis reflexiva, na qual teoria e prática não estejam separadas, mas sejam compreendidas como um só conceito, teórico-prático, assumindo uma relação dialética e se constituindo em práxis.

Pretendemos aprofundar tal compreensão e desvendar como estas perspectivas aparecem e/ou influenciam os discursos produzidos pelos professores participantes e, conseqüentemente, as suas práticas pedagógicas. O trabalho docente e a formação de professores são temas caros a nossa pesquisa e abordaremos estes atentos para a ligação da formação acadêmica com a realidade da escola, buscando evidenciar as nuances de cursos de licenciatura e as presenças e ausências de discursos e práticas que possibilitem por parte do professor uma reflexão crítica e transformadora da realidade.

Sabemos da dificuldade histórica dos cursos de formação em aproximar a realidade da academia (universidade) com a prática do exercício docente no “chão” da escola de educação básica, no entanto, também sabemos o quanto é produtiva tal aproximação para as universidades e para as escolas e, uma formação preocupada com a qualidade da educação e com o posicionamento autônomo e emancipador do seu aluno/professor e dos seus futuros alunos deve abordar e criar possibilidades para que ocorra tal aproximação. Acreditamos que para se pensar na formação do professor é necessário que a teoria trabalhada no âmbito acadêmico se aproxime da realidade escolar e, por conseguinte, compreenda e leve em conta as necessidades da escola e dos licenciandos. Precisamos também nos perguntar: Para que serve a escola? Qual perfil de egressos queremos formar na escola? Qual o nosso projeto de sociedade? Compreender essa relação universidade e escola exige também compreendê-la de forma material histórico-dialética.

Reforçamos que se faz necessário para interpretação e debate sobre o tema de formação e trabalho docente, a compreensão sobre o conceito de Educação enquanto uma prática social e, ao mesmo tempo, resultado da prática social. Ou seja, é importante compreender a educação para além da fronteira da educação. Não negamos a singularidade da escola e do tema educação para se pensar na formação e no trabalho docente, porém incluímos a localização deste debate dentro de uma estrutura maior que nos possibilita uma maior compreensão da realidade e, portanto, permite que façamos uma análise

propositiva que assuma a necessidade de uma formação de qualidade para uma educação de qualidade, atenta para uma universalização da educação sem a sua precarização, na qual o professor assume um compromisso com a transformação social que possa servir para uma sociedade mais justa, um outro mundo possível.

Portanto, a pesquisa sobre a formação e o trabalho docente deve permear estas indagações localizando a realidade e análise da realidade em um Estado capitalista com uma sociedade complexa. Assim, a nossa pesquisa intitulada “Compreensões teórico-filosóficas de professores do ensino médio sobre a profissão” tem esta preocupação e assumimos o materialismo histórico-dialético a fim de atingir este objetivo de compreensão da complexidade social e de intervenção propositiva, uma análise concreta de uma realidade concreta. Nossa pesquisa busca verificar as práticas pedagógicas de professores de uma escola de ensino médio de Campinas cotejando-as com as temáticas da formação e do trabalho docente. Tendo como objetivo principal a análise de concepções que os professores participantes da pesquisa têm acerca de sua profissão e o impacto destas concepções na sua atuação profissional.

Nossa abordagem metodológica centraliza sua análise nas práticas pedagógicas, assim como no exercício da profissão docente, mas, valorizando a complexidade da realidade e a voz dos sujeitos, logo, valoriza também o contexto social em que a investigação ocorre. Identificamos como problema de pesquisa a seguinte questão: quais as implicações teórico-práticas da compreensão teórico-filosófica do professor sobre sua profissão? A fim de compreender os processos, mediados pelo contexto e as relações sociais, da construção das concepções do professor sobre a sua profissão e, conseqüentemente, as implicações para a sua prática profissional. Para poder atingir nossos objetivos e refletir sobre tal problemática temos como objeto de pesquisa a prática do professor e a compreensão teórico-filosófica que ele tem da profissão. Logo, nos interessa investigar as práticas pedagógicas de professores do ensino médio de uma escola de Campinas e, em diálogo com eles, compreender os princípios teóricos-filosóficos que permeiam/fundamentam sua atuação profissional, sua prática docente. Portanto, o campo de pesquisa foi composto tanto pelo contexto das aulas dos professores participantes da pesquisa quanto o da própria escola de educação básica da cidade de

Campinas, além do comprometimento de análise sobre um referencial bibliográfico da área voltado aos objetivos da pesquisa e em conexão com as questões macrosociais.

A reflexão sobre a formação e o trabalho docente, o olhar voltado para a profissão de professor, suas práticas e lutas diárias não podem perder de vista o ser humano professor, localizado histórica, social, econômica e politicamente. Como lemos em Marx, “o educador também é educado: antes de exercer sua influência formadora, ele próprio é formado pelo sistema em que está inserido”. (KONDER, 2004, p.20). O ser humano necessita do outro para se formar enquanto tal e a formação educacional (escolar) é uma dessas etapas. O papel do professor e como este reconhece sua função, assim como a questão em relação à sua formação se faz relevante também.

A problematização da nossa temática nos faz refletir sobre distintas formas de conceber o trabalho docente, a função do professor, assim como as distintas formas de se pensar na formação de professores. Não podemos reduzir a realidade em um determinante, mas compreender as disputas dentro deste campo (educacional) que também é de luta e permeado de interesses e, por isso, contradições. Defendemos que a filosofia da práxis e o reconhecimento da indissociabilidade de teoria e prática possibilitam a tomada de consciência crítica por parte do professor que reconhece a necessidade da explicitação das contradições e da relação dialética entre teoria e prática que possibilita uma ação educativa de qualidade, possibilitando aos mesmos a compreensão de que não devem ser a reprodução de teorias e paradigmas, assim como não são simples resultados de uma realidade prática já dada, mas possuem um poder real que é, justamente, decorrente da relação dialética entre teoria e prática.

Posto isto, com intuito de refletir sobre os processos que constituem a compreensão do professor sobre o que faz, como faz e porque faz, temos como objetivos específicos: produzir categorias de análise sobre o trabalho docente e a formação de professores a partir do discurso dos professores participantes da pesquisa; refletir acerca da realidade de uma escola de ensino médio da cidade de Campinas; colaborar com os sujeitos da pesquisa incentivando o diálogo entre pares sobre suas práticas pedagógicas.

A metodologia por nós adotada para desenvolvimento desta pesquisa tem como intuito destacar os processos sociais em seus detalhes, considerando os

investigados enquanto sujeitos localizados histórica, social, econômica e politicamente, assim como a realidade em que estão inseridos como dinâmica e complexa. Portanto, adotamos o materialismo histórico-dialético para analisar a realidade compreendendo que nem existe um determinismo por parte das condições materiais (estrutura), nem um idealismo por parte das vontades individuais ou de grupo (superestrutura), mas uma relação dialética na qual precisamos compreender o nexos existente entre estrutura e superestrutura. Ou seja, não é uma simples relação de decorrência, mas uma correlação de reciprocidade.

A metodologia em pesquisa social é um debate que perpassa os fundamentos teórico-metodológicos das ciências humanas, ou seja, não se deve encerrar a metodologia em seu aspecto instrumental e técnico, mas abordar o amplo debate teórico-filosófico que alicerça o próprio método.

No processo de pesquisa e de produção de conhecimento se identifica a participação ativa do pesquisador e, logo, é importante conceber a metodologia a partir dos fundamentos e processos de reflexão do sujeito que pesquisa. O pesquisador não é um mero aplicador de técnicas a fim de descobrir regras e verdades sobre a realidade social, mas antes, faz parte de tal realidade e suas visões de mundo e as que embasam seus métodos e interesses de pesquisa têm um grande valor na análise. Isso não quer dizer que a definição de metodologia como conjunto de técnicas e um caminho a seguir não estejam adequadas, mas que para além deste aspecto instrumental, precisamos enxergar o embasamento teórico que dá consistência ao método. Assim, vale ressaltar os fundamentos filosóficos que embasam a pesquisa e o pesquisador.

O cultivo da capacidade imaginadora separa o técnico do pesquisador; somente a engenhosidade saberá promover a associação de coisas, que não poderíamos sequer intentar pudessem um dia se compor, num dado cenário social. Significa aprimorar a percepção, refinar a sensibilidade, ampliar horizontes de compreensão, comover-se diante de práticas, pequeninas na sua forma, calorosas e desprendidas no seu íntimo. (OLIVEIRA, 1998, p.17).

Acreditamos que a produção do conhecimento, a própria pesquisa e os objetivos do nosso doutoramento estão dentro de uma dinâmica complexa e em pleno movimento, defendemos, que nossa metodologia e as reflexões acerca

dela aqui apresentadas não visam se encerrar, mas se colocar também em movimento de reflexão e autorreflexão respeitando e compreendendo a ciência como a produção da existência. Diante disso, adotamos como instrumento para produção do material empírico a entrevista semiestruturada, a observação com videogravação e a autoconfrontação simples e cruzada.

Temos como objeto de pesquisa a prática do professor e a compreensão teórico-filosófica que ele tem da profissão, ou seja, as concepções dos professores sobre a profissão docente e acerca de suas práticas. O problema de pesquisa versa sobre a profissão docente e dilemas muito debatidos e, contraditoriamente, ainda muito presentes como a desvalorização da profissão docente e o distanciamento da universidade com a escola, sendo nossa principal questão a reflexão sobre as implicações teórico-prática da compreensão do professor sobre sua profissão.

O campo de pesquisa é uma escola da rede estadual (SP) de educação pública, sendo nossos sujeitos oito professores que atuam no ensino médio desta escola que se localiza na região central de Campinas e, de forma voluntária, aceitaram participar da pesquisa. Tivemos por critério a aceitação voluntária do professor/a em participar da investigação, assim como, a necessidade de abarcamos diferentes áreas do conhecimento e disciplinas do currículo do ensino médio do estado de São Paulo. O currículo do ensino médio em vigor (2017) no estado de São Paulo é composto por onze disciplinas regulares divididas em três áreas do conhecimento: Linguagens, códigos e suas tecnologias; Ciência da natureza, matemática e suas tecnologias; Ciências Humanas e suas tecnologias.

Após apresentação para a direção e para a coordenação pedagógica da escola, foi solicitado que fosse apresentado o projeto de pesquisa para os professores na reunião de Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), efetuando o convite para participação, conseguimos a adesão de oito professores que participaram da investigação. Destes oito, no entanto, e considerando a dinâmica já supracitada da pesquisa, não contamos com todos em todas as etapas (entrevista semiestruturada, observação com videogravação e autoconfrontação simples e cruzada). Mesmo sabendo da pesquisa e suas etapas, por escolha dos participantes e devido a indisponibilidade por troca de escola no decorrer da pesquisa tivemos oito professores entrevistados, destes

professores, seis participaram na observação com videogravação e autoconfrontação simples e, destes, quatro participaram da autoconfrontação cruzada. O volume de material empírico produzido é extremamente rico e com este conseguimos abarcar pelo menos um professor de cada área do conhecimento do currículo (três) e a complexidade existente no cotidiano do ensino médio de uma escola pública do estado de São Paulo.

Reforçamos que nosso interesse é epistemológico e não técnico pragmático, sendo assim, a pesquisa, realizando uma análise concreta de uma situação concreta, quer contribuir com o debate sobre a profissão docente e as práticas pedagógicas, sem que se pretenda estipular uma única forma de concebê-las. Atendendo nosso objetivo queremos analisar a concepção dos professores sobre a profissão docente e o impacto desta na sua atuação do profissional. Queremos refletir sobre a relação formação e trabalho docente sem hierarquizá-la e, muito menos, acreditar na simples decorrência.

Destacamos, também, o potencial colaborativo para os sujeitos da pesquisa (professores) uma vez que é incentivada a autoconfrontação. Tal procedimento é inspirado na clínica da atividade e trata-se do diálogo sobre a prática profissional videogravada com o pesquisador (simples) e com um outro professor participante (cruzada). A clínica da atividade defende que ao se assistir e dialogar, sobretudo com outro profissional conhecedor do “*métier*”, é possível o desenvolvimento qualitativo da atividade de trabalho e do próprio trabalhador. Logo, identificamos benefícios diretos aos participantes da pesquisa, ou seja, aos professores que foram convidados e aceitaram participar da autoconfrontação, sendo assim, tiveram algumas aulas filmadas e depois assistiram tais filmagens podendo conversar sobre sua prática primeiro com o pesquisador e depois com o pesquisador e mais um professor da sua escolha. Defendemos, como apresentado por Clot e Faïta (2016), que o processo de pensar e dialogar em pares sobre a prática profissional pode levar a um melhoramento profissional.

Além disso, como supracitado, esperamos evidenciar as práticas pedagógicas dos professores participantes e a realidade do ensino médio de uma escola de Campinas, compreendendo que tal singularidade pode contribuir para uma análise mais universal, uma vez que reconhecemos, pelo método que nos fundamenta, que a singularidade se constrói na universalidade, enquanto a

universalidade se concretiza na singularidade. Defendemos ser urgente a reflexão sobre as concepções dos professores sobre a profissão docente, sobretudo em um cenário em que ganha corpo o discurso do notório saber e/ou o da educação domiciliar, um ataque frontal à escola e à profissão docente. Precisamos compreender a importância e a complexidade do trabalho docente, desta atividade profissional, pela fala dos professores, dos profissionais da área. Importante destacar a preocupação com o sujeito, com o participante e, sobretudo, professor do ensino médio que se disponibilizou a participar da pesquisa. Aqui me coloco em primeira pessoa para afirmar que além de pesquisador, de autor desta tese, sou professor e também me atravessa a reflexão sobre a profissão docente. Além de identificar como um importante tema da área de pesquisa em educação, sobretudo de linhas de pesquisa sobre formação e trabalho docente, o tema é também sensível à minha trajetória profissional. Atuo como professor desde 2009, são onze anos na profissão, tendo atuado no ensino superior, na educação profissional e também no ensino médio. Fui professor de sociologia de uma escola pública do estado de São Paulo, logo, me vejo nestes sujeitos. Sei das dificuldades que encontramos no trabalho de professor e também da necessidade de problematizá-las. Portanto, a pesquisa quer problematizar junto com estes professores, dando voz a eles na tese e com o cuidado de não expor ou julgá-los em seu exercício profissional.

A pesquisa pretende ser um referencial para a reflexão fundamentada na filosofia da práxis que reconhece na práxis reflexiva crítica o potencial para um trabalho docente crítico e uma formação de professores forte. Ou seja, que a práxis reflexiva crítica, nos possibilite a superação da dicotomia entre teoria e prática, compreendendo a indissociabilidade, destacando que tanto teoria quanto prática são importantes para se pensar no trabalho e formação do professor, vencendo o binarismo: quando olho a teoria é só a teoria e quando olho a prática é só a prática. Com isso, contribuir através da reflexão crítica para a melhoria da educação escolar pública como um todo.

Organizamos o texto que se segue em quatro capítulos, sendo que no primeiro apresentamos reflexões acerca da formação e do trabalho docente, mantendo o diálogo com a nossa perspectiva de educação escolar. No segundo capítulo abordaremos a questão da educação na perspectiva em que nos fundamentamos, ou seja, a da pedagogia histórico-crítica. E o terceiro apresenta

os procedimentos metodológicos e as escolhas feitas. O quarto capítulo, apresenta o campo e os sujeitos da pesquisa, colocando em destaque as suas falas e as nossas interpretações, trata-se da apresentação e análise do material empírico produzido.

Os resultados apontam para formações discursivas sobre a profissão docente, ou seja, as falas individuais trazem discursos que são coletivos, tanto na entrevista semiestruturada quanto na autoconfrontação (simples e cruzada) os professores falam sobre o distanciamento da universidade com a escola, na inadequação da formação inicial que tiveram frente à complexidade da escola, da desvalorização do professor e das dificuldades do exercício profissional. Assim como, temos como resultado a confirmação da potência da metodologia de autoconfrontação como espaço de diálogo e reflexão sobre o fazer pedagógico.

Por fim, e sem a pretensão de encerrar o debate, apresentamos as considerações finais e defendemos a tese que é a contradição da atividade profissional do professor que, a partir da nossa base filosófica, o identifica como um dos responsáveis pela organização da cultura (Gramsci) ao mesmo tempo que ocupa um trabalho assalariado dentro de um modo de produção capitalista e, portanto, o trabalho é alienado. Sendo assim, mais do que a desprofissionalização do professor, se faz presente um impedimento à função de intelectual do professor em organizar a cultura. Tal situação, no entanto, não é dada, estática e insuperável, pelo contrário, identificamos um campo de luta, a escola e a atividade do professor em disputa, na qual a contradição e a explicitação da contradição é o próprio motor da história.

CAPÍTULO I – FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE

Para refletirmos acerca das concepções dos professores em relação a sua profissão e o impacto destas na sua atuação profissional, se faz necessário pensarmos e retomarmos o que vem sendo debatido no campo educacional sobre formação e trabalho docente. Tais temas são de amplo debate e não pretendemos esgotar suas possibilidades neste capítulo, contudo, retomamos o que no âmbito científico se tem trabalhado em relação as temáticas.

Políticas docentes – a formação e o professor

A formação não pode estar desvinculada da profissão do professor e essa não pode ser reduzida ao currículo. O professor que assume o compromisso com a transformação social é desafiado cotidianamente em uma realidade que cada vez mais o distancia da profissão de professor apresentada no âmbito acadêmico da realidade do trabalho docente na escola. Exige-se do professor a compreensão da cultura local, das especificidades do momento e uma prática contextualizada. Para tanto, não basta uma formação contextualizada da realidade que se resume nas competências cognitivas do ato de ensinar, mas sim que mobilize no professor, para além da técnica, uma formação voltada para valores e atitudes capazes de compreender criticamente o contexto da sociedade na qual está inserida a educação, a escola, o aluno e o próprio professor, no sentido de que este construa “uma postura profissional aberta, capaz de criar e ensaiar alternativas para os desafios que se apresentam” (GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011, p. 25).

Gatti, Barreto e André (2011), no livro Políticas Docentes no Brasil, fazem uma análise crítica e expõem o contexto complexo no qual as políticas docentes são formuladas e implementadas podendo ou não ter o resultado para o qual foram elaboradas. A princípio expõem que é crescente a preocupação, por parte de vários setores da sociedade e do Estado, em relação à Profissão docente,

desde sua formação inicial e continuada até suas reais condições de trabalho, associando o professor, com o devido cuidado, com a qualidade da educação oferecida. Atentam para a relação entre as políticas educacionais e o impacto no trabalho cotidiano nas escolas de todo o país alertando que, mesmo com a presença de políticas nacionais, existe autonomia dos entes federados e das universidades no que cabe à formação de professores.

As políticas de formação inicial de professores apontam para existência da desarticulação do conhecimento acadêmico em relação ao conhecimento profissional, mesmo assumindo que tal situação é muito debatida, ainda não foi superado o distanciamento da universidade em relação à escola básica, apresentando-se como uma preocupação dos licenciandos, futuros professores, que ainda sentem a cisão entre teoria e prática em seus processos formativos.

A relação entre teorias e práticas, colocada como necessária em nossas normatizações políticas sobre a formação de professores para educação básica (BRASIL, 1999; BRASIL, 2006a; BRASIL.MEC.CNE, 2012), não se encontra refletida nos currículos praticados pelas instituições formadoras de professores. (GATTI, BARRETO, ANDRE, 2011, p. 90).

O trabalho supracitado destaca a importância de pesquisas voltadas a temática profissão docente e, em especial o crescimento da produção acadêmica que focaliza a formação docente, seus saberes e suas práticas sem, no entanto, se preocupar com a falsa interpretação do senso comum de que o professor é o único elemento para melhorar a qualidade da educação e a escola seria a responsável pela transformação social. Mais do que uma falsa interpretação, tal postura é produzida por interesses políticos, pela mídia e etc. Sendo assim, precisamos contextualizar e enxergar a complexidade social e suas dinâmicas que permeiam várias instituições e também a escola. Destaca-se o cuidado no enfoque ao professor, pois ele também integra a sociedade e sofre suas tensões, não podendo recair sobre ele toda a responsabilidade:

No que diz respeito à atuação dos professores na educação básica para a superação de condições produtoras de marginalização e exclusão dentro e fora das redes de ensino, seu papel, no intuito de oferecer às crianças e aos jovens aprendizagens significativas para superar as desvantagens sociais, sem dúvida, é importante. Porém, esse papel está atrelado às suas próprias condições sociais de trabalho, aí, incluídas suas características socioeconômicas e

culturais, estruturadas de carreira e salários, e sua formação básica e continuada. (GATTI, BARRETO, ANDRE, 2011, p. 28).

Tal entendimento nos faz estabelecer um olhar atento para as condições materiais da formação e trabalho docente, assim como para os processos de naturalização das relações sociais, para o movimento de cooptação de discursos e conceitos que são devolvidos com uma “roupagem” distinta e, às vezes, contrária ao originário. Logo, contextualizar a formação e o trabalho docente é localizar a interpretação da realidade dentro do sistema capitalista, da sociedade dividida em classes antagônicas e neoliberal. Com isso, assumimos que a análise de tradição marxista não só não se esgotou, como ainda é de extrema importância e seus conceitos são fundamentais para pensarmos na organização da sociedade e, também, para se pensar educação.

André (2012) se utiliza do relatório “Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes”, publicado pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE-2006) para ilustrar um problema comum entre os 25 países investigados pela OCDE e o Brasil, que é a alta evasão de professores do exercício da docência. Sobretudo os professores de início de carreira por conta dos diversos desafios enfrentados por estes profissionais, como por exemplo,

São muitas as tarefas a serem enfrentadas pelos iniciantes, segundo Marcelo Garcia (2011, p. 9), tais como: procurar conhecer os estudantes, o currículo e o contexto escolar; planejar adequadamente o currículo e o ensino; começar a desenvolver um repertório docente que lhes permita sobreviver como professores; criar uma comunidade de aprendizagem na classe; e continuar a desenvolver uma identidade profissional. É grande a responsabilidade com a aprendizagem dos alunos. (ANDRE, 2012, p. 115).

Tais desafios geram a necessidade dos professores iniciantes ao mesmo tempo em que ensinam, devem aprender a ensinar, construindo assim um ambiente de fortes tensões e aprendizagens intensas que necessitam de conhecimentos profissionais e equilíbrio pessoal (MARCELO GARCIA, 2011 *apud* ANDRE, 2012), sem deixar de lado os conhecimentos acadêmicos e compreendendo tal complexidade enquanto inerente à sua profissão. Justamente por conta destes desafios, é no início da carreira docente que a taxa de desistência por parte dos professores é elevada.

Analisando as taxas de evasão do magistério em diversos países, o relatório informa que essas tendem a ser mais altas nos primeiros anos de atividade profissional, declinando à medida que aumenta o tempo de profissão (OCDE, 2006, p. 186 *apud* ANDRE, 2012, p. 115).

A situação de evasão do magistério impressiona e, contextualizada com os desafios da docência, justifica a necessidade de pesquisas e políticas públicas voltadas ao fortalecimento da profissão docente. Sobretudo, torna-se fundamental a criação de políticas públicas voltadas à formação inicial e ao acompanhamento, suporte e capacitação para o início da docência, possibilitando um menor impacto nesta transição da academia para o campo do trabalho. Iniciativas que reduzam a distância entre Universidade e Escola de Educação Básica podem também reduzir este impacto e diminuir a taxa de evasão, assim como possibilitar a melhoria na educação brasileira como um todo, na medida em que a profissão docente seja mais valorizada e seja promovido um processo contínuo de desenvolvimento da profissão docente.

Torna-se, assim, fundamental que esses apoios estejam disponíveis e, nesse aspecto, a grande responsabilidade é dos órgãos gestores da educação, aos quais cabe conceder programas ou criar condições para que as escolas possam desenvolver projetos que favoreçam a transição de estudante a professor. É importante que sejam especialmente desenhados para inserção profissional, momento que se diferencia da formação inicial e continuada, pelas suas peculiaridades, de fase de transição, de integração na cultura docente, de inserção na cultura escolar, de aprendizagem dos códigos e das normas da profissão. Cabe ainda aos órgãos gestores da educação inserir os programas de inserção à docência num plano mais amplo de desenvolvimento profissional para que as ações formativas tenham continuidade após o período probatório. (ANDRE, 2012, p. 116).

Reforçamos que o discurso precisa ser contextualizado, ou seja, que é preciso analisar qual projeto de sociedade está balizando o que é dito. Dagnino (2004) nos traz o conceito de “confluência perversa” que retrata uma estratégia de cooptação de conceitos tidos como clássicos e de sua deturpação através do esvaziamento ideológico do seu significado. Ou seja, um conceito deve ser acompanhado pela visão de mundo que carrega para não se esvaziar de significado que por via da confluência perversa o devolve com uma roupagem nova e o que é, por exemplo, justiça social, cidadania ampliada e educação de qualidade para uns não será o mesmo para outros. Para se pensar educação se

faz necessário reconhecer que estão em pauta dois projetos políticos distintos: um projeto neoliberal com a diminuição do Estado e ampliação do individualismo por meio da competitividade posta e outro de democracia participativa que vê o Estado com um papel central no diálogo e na construção de uma sociedade com outros moldes, no qual a coletividade possa ter seus direitos adquiridos garantidos e a criação de novos direitos possibilitada. É importante considerar que é impossível pensar Estado fora de um projeto político e de uma teoria social para sociedade como um todo e estando as políticas sociais inseridas em um Estado Capitalista a análise de sua estrutura se faz necessária para se conhecer a complexidade na qual a política social está inserida e os seus reais interesses e implicações.

Scalcon (2008) também contribui com a reflexão acerca da formação de professores associando a essa a questão da profissionalização e a relação desta com a realidade capitalista e neoliberal. Em seu artigo “O pragmatismo e o trabalho docente profissionalizado” traz o debate sobre a profissionalização de professores a partir de um balanço de produções do período de 1996-2005 atentando para a identificação pedagógica-epistemológica. A autora salienta que a questão da profissionalização de professores se relaciona com a reprodução ampliada do capital, reconhecendo que dentro de uma sociedade capitalista não podemos acreditar no esgotamento da categoria de análise trabalho. Logo, não há de se compreender tal processo sem localizá-lo dentro de “um tipo de formação social estruturada na relação trabalho-capital” (p.491). Por isso, Scalcon (2008), afirma que existem diferentes ideários políticos e pedagógicos, tanto sobre a profissionalização quanto sobre a formação de professores. Logo, as tensões e os distintos projetos de sociedade, intitulados por nós como projeto neoliberal e projeto progressista também influenciam nas concepções supracitadas.

A formação de professores como ponto capital das reformas educacionais em curso no país suscita uma série de categorias que perfilam e consubstanciam tanto uma forma revigorada de conceber a educação e sua função para o desenvolvimento, como motivações voltadas para a introjeção, nos discursos e nas práticas pedagógicas e científicas, de uma linguagem mercadológica e de teor fundamentalmente pragmático, configurando discussões que transitam entre o campo pedagógico e o mundo dos negócios. (SCALCON, 2008, p. 493)

Scalcon (2008) destaca visões contraditórias sobre o papel do professor, o que convalida a ideia de projetos distintos e antagônicos de docência e formação – e, porque não, de sociedade – sendo que para uma visão baseada em novos paradigmas do conhecimento e atrelados a visão mercadológica – identificada por nós de neoliberal – o professor é um treinador de habilidades e competências que prepara o aluno com valores como tolerância, empreendedorismo, flexibilidade e criatividade, os quais o ajudarão a conseguir um trabalho e a buscar alternativas de sobrevivência. Já a segunda visão, a localizada como progressista, problematizada pela autora, afirma que o professor é um profissional do ensino com identidade e deve dominar o conhecimento específico de sua área, sabendo articular tal conhecimento ao socialmente produzido, assim como, relacionar as atividades educacionais com as sociais, econômicas, políticas e culturais, reconhecendo, assim, o seu potencial como agente de transformação social. Visão essa defendida pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e identificada por nós como progressista.

Scalcon (2008), por meio de um balanço na produção sobre a temática da formação de professores e a profissionalidade docente, identifica-a enquanto uma questão epistemológica localizando duas vertentes antagônicas: uma epistemologia da prática profissional e uma epistemologia da práxis. Tais vertentes relativas ao conhecimento também são atreladas a uma visão de mundo e, por conseguinte, podemos identificar a filosofia da prática profissional que se caracteriza por uma visão que nega a teoria e constrói um modelo pragmático do conhecimento e a epistemologia da práxis que defende a indissociabilidade teoria-prática.

A epistemologia da prática profissional que se caracteriza pela exaltação de um modelo pragmático de saberes tácitos acaba por atender ao imediatismo do ideário neoliberal.

Entendendo que a tônica da formação de professores deva concentrar-se na própria prática (em detrimento do conhecimento teórico, científico, acadêmico), essa perspectiva é fortemente caracterizada pelo conceito de prática reflexiva segundo a qual os professores seriam capazes de realizar uma reflexão sobre si e suas práticas de forma que elas sejam o lugar original tanto da formação como da produção de saberes relativos à profissão. (SCALCON, 2008, p.501)

Scalcon (2008) expõe que tal modelo se encontra em uma orientação neopragmatista que se apoia numa epistemologia empirista que nega a ontologia e pressupõe neutralidade. A formação e a atuação do professor, dentro desta lógica, será possível apenas com a resolução prática de problemas imediatos, ou seja, cabe ao professor garantir o processo de autoformação do aluno, sendo apenas um treinador.

Por sua vez, a epistemologia da práxis reconhece a importância e indissociabilidade entre teoria-prática, ou seja, reconhece a ontologia para a compreensão da realidade e do processo dialético de produção e reprodução do conhecimento, no qual a “realidade ganha significado quando há o reconhecimento do valor teórico da prática aliado ao valor prático da teoria” (SCALCON, 2008, p. 503).

Nesta perspectiva, uma epistemologia da práxis ao tomar a prática como critério da verdade diferencia-se de uma epistemologia da prática porque não se limita às aparências, às impressões primeiras, à vivência espontânea. Ao contrário, leva em conta a essência da realidade capitada pelo concreto pensando e em consideração ao movimento dialético de elaboração de conhecimentos que vai da prática à teoria, na procura da articulação entre o particular e o universal, entre a parte e o todo. (Scalcon, 2008, p. 504)

Quanto à formação e à atuação do professor, a epistemologia da práxis possibilita uma atividade pedagógica consciente que potencialize o domínio científico voltado à transformação das condições sociais de existência humana, assim como, em sua atuação supera o espontaneísmo e imediatismo da prática pela prática, buscando a “apreensão das articulações históricas existentes entre o trabalho educativo e a apropriação do conhecimento socialmente elaborado” (p.505)

Em relação à função mediadora da epistemologia da práxis, ela ganha prerrogativa para a formação dos professores por possibilitar a localização dos limites de uma ação pedagógica fundada em processos de formação alienados e desumanizadores porque assentados na hegemonia dos valores da classe dominante. O processo de formação profissional ancorado na práxis torna-se mais significativo porque o domínio dos conhecimentos, por parte do professor, operado pela apropriação científica, teórica e acadêmica de valores cognitivos e práticos possibilitam transformar a situação na qual vivem professores e alunos por um processo pedagógico de formação humana. (p.505)

Considerando a práxis como uma das especificidades do trabalho docente e reconhecendo a necessidade de compreender a educação como processo emancipatório e permanente, é importante ressaltarmos que, por via da reflexão da práxis, não podemos atribuir todo este processo ao professor, correndo o risco de sermos injustos ao sobrecarregarmos e culpamos a categoria profissional professor como a única responsável pela construção de um “mundo melhor”. Contudo, se faz necessário reconhecer o seu potencial e, conseqüentemente, reconhecer a profissão socialmente, assim como, financeiramente, garantindo a valorização dos profissionais da educação.

Modelos de Racionalidade da Formação e Trabalho Docente

Corroborando o debate proposto por Scalcon (2008) sobre a epistemologia, retomamos a reflexão que fizemos na dissertação de mestrado¹ sobre os modelos de racionalidade que figuram na formação de professores.

A formação de professores é um campo de pesquisa consolidado na pesquisa em educação. Em nossa investigação de mestrado constatamos que três perspectivas vêm pautando o debate sobre a formação de professores: racionalidade técnica; racionalidade prática; filosofia da práxis.

A racionalidade técnica tem sua base epistemológica pautada na filosofia positivista e acredita que o professor deve ser formado com uma base teórica ampla, pois será possível aplicar aos problemas do cotidiano soluções adquiridas na teoria. O positivismo afirma que só é possível conhecer através da observação e raciocínio, assim como, conhecendo se torna possível controlar a realidade. A capacidade de explicação e previsão do positivismo possibilitaria a tomada de decisões educativas racionais e, por conseguinte, o aprendizado na teoria bastaria para a atividade prática. Carr e Kemmis (1988) abordam a discussão sobre a teoria do ensino expondo criticamente a visão positivista sobre a relação teoria e prática, destacam, dentre outros pontos, o postulado por O'Connor: o problema educacional é também um problema técnico e, por isso, pode ser resolvido de maneira objetiva (O'CONNOR, 1957 *apud* CARR e

¹ Dissertação intitulada “Formação Inicial de Professores de Sociologia: uma análise de suas necessidades formativas”, disponível em <http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/bitstream/tede/637/1/Rafael%20Fernando%20da%20Costa.pdf>

KEMMIS, 1988). Esta concepção apesar de questionada é ainda muito presente, na qual o professor é transformado em um técnico, aquele que aplica uma teoria na prática.

A racionalidade técnica diz que os profissionais são aqueles que solucionam problemas instrumentais, selecionando os meios técnicos mais apropriados para propósitos específicos. Profissionais rigorosos solucionam problemas instrumentais claros, através da aplicação da teoria e da técnica derivadas de conhecimento sistemático, de preferência científico (SCHÖN, 2000, p. 15).

Donald Schön (2000) faz uma crítica à racionalidade técnica, defendendo a necessidade da reflexão na ação, a prática reflexiva. Tal postulado inspira a racionalidade prática, uma vez, que esta perspectiva tem sua base na busca da epistemologia da prática proposta pelo autor, que identifica que as situações do real superam as previsões da teoria e as situações cotidianas, em sua multiplicidade, acabam por negar este poder direcionado à teoria. O autor defende a necessidade de se pensar na formação e na própria atividade profissional dando enfoque à prática exercida, concebendo que o aprendizado e, por conseguinte, o conhecimento são oriundos da prática. Propõe uma prática reflexiva, na qual os profissionais serão capazes de descobrir o conhecimento produzido ao fazer e refletir sobre o que foi feito. A prática reflexiva exige além da reflexão da ação, o conhecimento na ação e a reflexão sobre a reflexão na ação.

A teoria sobre o professor reflexivo é muito explorada, no entanto, é preciso também abordá-la de forma crítica, ter um olhar crítico sobre o conceito de professor reflexivo, pois este pode levar a uma supervalorização da prática e a teoria ficar comprometida, fazendo com que caiamos em um praticismo e uma desvalorização da teoria e da formação acadêmica. A racionalidade prática e/ou a reflexão na ação não bastam se esta mesma não for crítica e puder evidenciar e valorizar, mais do que a prática, a práxis.

Vázquez (2007) aborda o conceito de práxis enquanto sendo a unidade de teoria e prática, práxis é o movimento simultâneo da ação reflexão, uma ação final que traz em si a inseparabilidade entre teoria e prática. A teoria não transforma a realidade enquanto a prática a transforma, porém a teoria transforma nossa consciência sobre a realidade e isso é pressuposto para nossa percepção e atividade prática transformadora da realidade. Pensando na filosofia da práxis podemos, no campo da formação de professores, apontar os trabalhos

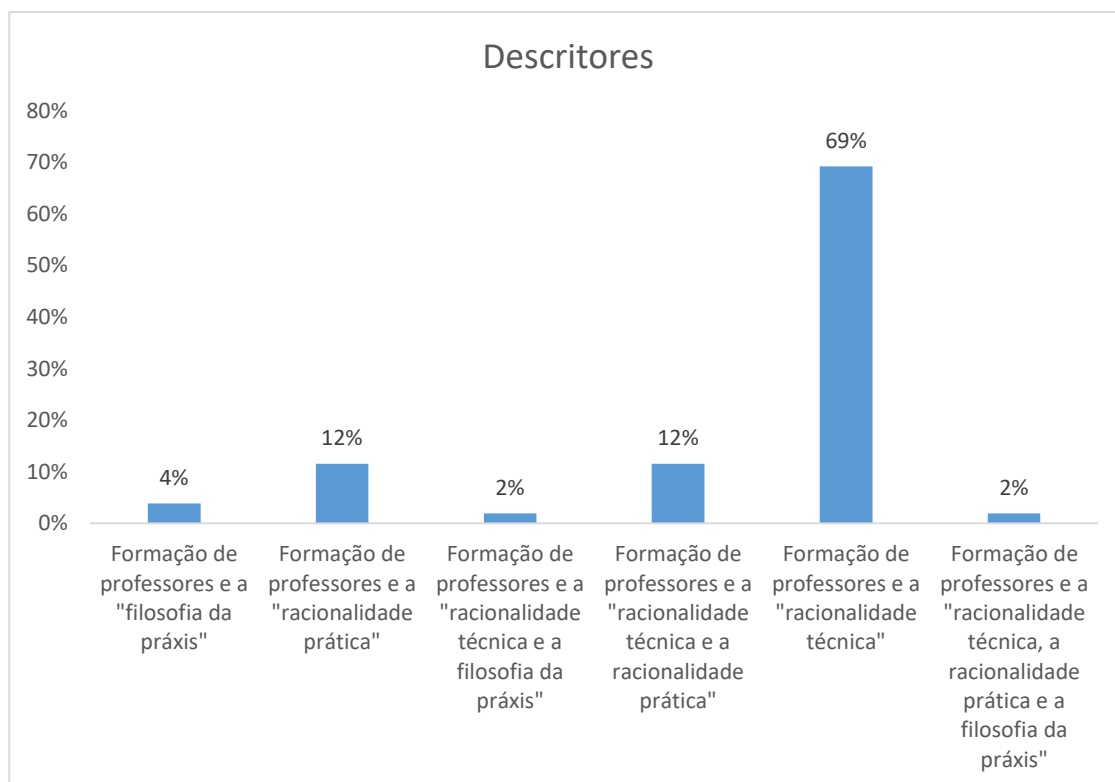
de Pimenta (2002), que nos traz a ideia da necessidade do professor reflexivo crítico, reelaborando criticamente a perspectiva de Schön. A autora questiona quais são as condições em que os professores refletem, aponta a necessidade de superação da reflexão individual para a ascensão da coletiva e também a passagem da reflexão para reflexão crítica.

Pimenta (2002) expõe a necessidade de se reconhecer a importância da epistemologia da prática incluindo a este pensamento a teoria, criando assim um acervo de experiência “teórico-prática”. A perspectiva “teórico-prática” atenderia ao contexto e a coletividade, no qual o professor passa a ser visto enquanto emancipado, no qual sua reflexão crítica e coletiva possa proporcionar uma transformação política, uma mudança institucional e social. O exercício da reflexão na atividade docente indica o caminho para superação deste “tecnicismo” propondo que o professor em sua prática reflexiva produz conhecimento e não apenas executa ordens/tarefas. Portanto, a autora propõe a passagem da ideia de professor reflexivo para a de intelectual crítico reflexivo, a passagem da epistemologia da prática para a práxis, uma filosofia da práxis em nossos termos.

Portanto, vemos que estas três perspectivas (racionalidade técnica; racionalidade prática; filosofia da práxis) afetam a temática formação de professores e também a prática docente. Frente a isso realizamos uma investigação a fim de identificar e problematizar a presença destes modelos de racionalidade que permeiam a discussão sobre este processo de formação e que historicamente vêm servindo de fundamento, a fim de atualizar o debate acerca da produção relativa à temática. Apresentaremos os resultados de um levantamento realizado na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) tendo como objetivo a identificação das pesquisas que discutem a temática da formação de professores com os modelos de racionalidade técnica, racionalidade prática e o de filosofia da práxis. Para tanto foi definido um recorte no período de 2010 a 2015 e foram utilizados os descritores: formação de professores e a “racionalidade técnica”; formação de professores e a “racionalidade prática”; formação de professores e a “filosofia da práxis”. Identificamos nos resumos selecionados o escopo de nosso trabalho, nos quais levantamos os dados e as tendências. Ressaltamos e debatemos com a realidade encontrada nas pesquisas de doutorado e mestrado publicadas na

BDTD entre o período de 2010-2015, a fim de possibilitar um novo olhar sobre estes modelos e contribuir com a literatura científica da área que evidencie o que tem sido pesquisado e quais seus possíveis desdobramentos.

A BDTD é uma base de dados que nos fornece produções científicas (dissertações e teses) de programas de pós-graduação de todo o Brasil, o que possibilita uma visão ampla sobre o tema. Em nossa pesquisa, a princípio, foram identificados cinquenta e nove (59) pesquisas, no entanto, com a tabulação dos dados verificou-se duplicações e, a nova e correta divisão das pesquisas, nos apontaram um total de cinquenta e duas pesquisas, sendo trinta e seis (36) com o descritor 'FP e a "racionalidade técnica"', seis (6) que remetem a racionalidade prática e dois (2) a filosofia da práxis. Encontramos, ainda, uma (1) que remete tanto à racionalidade técnica quanto à filosofia da práxis, seis (6) que remetem tanto a racionalidade técnica quanto a racionalidade prática e, por fim, mais um (1) que congrega os três modelos de racionalidade. Desse total de cinquenta e duas pesquisas, temos vinte (20) teses e trinta e duas (32) dissertações.



É importante refletirmos sobre tais dados sem deixar de problematizá-los, pois o maior número de trabalhos voltados ao debate da racionalidade técnica (69%) não implica em reconhecer este modelo como o melhor, ao contrário, nos resumos notamos que este é abordado de maneira crítica e, provavelmente, são

os de destaque justamente por ainda serem presentes na organização das licenciaturas.

O período escolhido (2010-2015) possui uma média de oito trabalhos por ano, sendo que apenas os anos de 2012 e 2013 se diferem consideravelmente, tendo sido publicados apenas quatro trabalhos em 2012, todas dissertações, e em 2013 foram publicados doze trabalhos, sendo oito dissertações e quatro teses. Esses dados revelam que ao longo dos anos a temática se faz presente e pesquisas direcionadas à temática da formação de professores a caracterizam enquanto um campo específico e importante de pesquisa na área da educação. Os trabalhos foram produzidos em vinte e cinco diferentes instituições de ensino superior, sendo que 60% destas se localizam no eixo sul-sudeste e são responsáveis por 65% da produção total. Na região Norte foi localizado apenas um trabalho na Universidade Federal do Pará (UFPA), na região Centro-Oeste foram localizados dez trabalhos divididos em três universidades públicas (UFG; UFGD; UNB) e, no Nordeste foram localizados sete trabalhos divididos em seis universidades públicas.

Quanto aos dados qualitativos, podemos notar que, apesar de aparecerem apenas três trabalhos com o descritor “filosofia da práxis” em nossa busca, vários trabalhos tratam justamente desta formação criticamente, ou seja, as análises apontam para a necessidade da superação da dicotomia teoria e prática. Assim como a racionalidade técnica, a racionalidade prática e a filosofia práxis se cruzam em alguns trabalhos. Também podemos perceber a existência da conexão da formação do professor com a qualidade da educação. São várias licenciaturas que aparecem em nossa consulta, cursos da área de humanas como também das ciências naturais, exatas e até ensino profissionalizante, que centralizam sua preocupação com a formação de professores.

Notamos que os modelos supracitados se fazem presentes e coexistem tanto nas pesquisas quanto na realidade dos cursos de licenciaturas. Assim, queremos possibilitar com nossa pesquisa uma análise das falas dos professores formados que, dentre os temas, considere a formação inicial que cada um teve e a presença em seus discursos destes modelos de formação e, conseqüentemente, da lógica de atuação docente que os permeiam. Uma análise que valorize o processo de formação e trabalho docente problematizando seus caminhos e descaminhos, sobretudo, inquirendo sobre a aproximação da

academia com a escola, do saber acadêmico com o profissional, a fim de possibilitar a construção de uma qualidade social da educação pública. Olhamos a relação entre conhecimento acadêmico e conhecimento profissional como uma questão epistemológica, ou seja, de concepção de conhecimento e não de forma pragmática/tecnicista.

Estas três perspectivas (racionalidade técnica; racionalidade prática; práxis reflexiva crítica) afetam a temática formação de professores e também a prática docente. Identificamos tais impactos inclusive na realidade das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para Formação de Professores que tem sofrido com tais tensões no seu processo de construção e execução, uma vez que o próprio debate sobre a necessidade da criação de diretrizes nacionais passa pelo reconhecimento de um limite do “modelo tradicional” e muito focado na teoria (racionalidade técnica), assim como assume – sem negar as tensões e discordâncias – uma fase que identificamos mais voltada à racionalidade prática e outra na práxis reflexiva crítica, a filosofia da práxis.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada de profissionais do magistério da educação básica (Resolução CNE/CP nº2, de 1 de julho de 2015) visam a superação da fragmentação das políticas públicas e da desarticulação institucional de um sistema nacional de educação, a fim de promover a articulação DCNs para Formação de Professores com as diretrizes das licenciaturas do ensino superior e as da educação básica. O texto possui oito capítulos e vinte e cinco artigos que visam normatizar a formação inicial e continuada dos profissionais para possibilitar uma maior integração entre as políticas de formação de professores, assim como garantir as condições de uma formação e profissionalidade docente. Declara a formação como compromisso público de Estado, problematizando a necessária integração desta com os direitos e objetivos de aprendizagem postulados pelas Leis de Diretrizes de Base da Educação (Lei 9394/1996) e também pela Constituição Federal brasileira (CF 1988), além de outros dispositivos da legislação brasileira e, principalmente, do diálogo permanente com os professores por meio de instituições nacionais de pesquisa, sindicatos e o movimento social.

Höfling (2001) traz o conceito de Estado como o conjunto de instituições permanentes que possibilitam a ação do governo que, por sua vez, trata-se do conjunto de programas e projetos que parte da sociedade propõe à sociedade como um todo. Assim sendo, “Políticas Públicas são aqui entendidas como o “Estado em Ação” (GOBERT, MULLER, 1987); é o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade” (HÖFLING, 2001, p.31). A autora reforça, no entanto, que a política pública não é o mesmo que a política estatal, pois as políticas públicas devem ser construídas a partir das reivindicações dos movimentos sociais a fim da redistribuição dos benefícios sociais e redução das desigualdades sociais criadas pelo desenvolvimento socioeconômico do sistema capitalista. “Nestes termos, entendendo educação como política pública social, uma política pública de corte social, de responsabilidade do Estado – mas não pensada somente por seus organismos” (HÖFLING, 2001, p. 31).

Posto isto, identificamos as DCNs (CNE/CP nº2/2015) como uma decorrência do diálogo, nem sempre amistoso, entre o Estado e os movimentos sociais voltados à educação. Podemos em tal diretriz e, sobretudo, em comparação com as anteriores, localizar antigas solicitações expressadas por Freitas (2007) no artigo “A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada”, no qual a autora ressalta que:

As soluções dos problemas relativos à formação dos professores não estão vinculadas a questões técnicas, nem sequer a grandes proposições teóricas. Elas se articulam com a possível e devida apropriação, pelo Estado, dos resultados dos estudos dos pesquisadores que têm orientado os educadores, seus movimentos e entidades no debate sobre os princípios e fundamentos da formação. (FREITAS, 2007, p. 1207)

A autora destaca a necessidade de se considerar a realidade material. Freitas (2007) já na epígrafe de seu texto traz a contribuição de José Martí: “É criminoso o divórcio entre a educação que se recebe em uma época e a época”. Retomamos o texto e essa epígrafe para problematizar as DCNs para formação de professores, lembrando aqui, que o texto de Freitas (2007) trata da análise de um período (2006-2010) que precede a instituição das DCNs para formação de professores por nós apresentada (2015). No entanto, acreditamos ser

importante retomar tal publicação entendendo-a como uma importante referência das lutas dos movimentos sociais em especial a visão crítica da ANFOPE sobre o tema formação de professores. A autora defende a necessidade de uma formação e valorização dos profissionais da educação através de uma política global que compreenda a realidade da escola (e da educação) dentro de uma estrutura social. Logo, afirma que dificilmente conseguiremos alcançar o ideário dos educadores para a formação de professores, carreira docente e escola pública com educação de qualidade, sem considerarmos uma “sociedade marcada pela desigualdade e pela exclusão próprias do capitalismo” (FREITAS, 2007, p.1204).

A necessidade da defesa da profissionalização docente é destacada no texto e, por conseguinte, no ideário dos educadores que veem a atividade docente como uma profissão, algo que seria óbvio, mas que precisa ser destacado uma vez que ao longo do tempo, como já denunciado por Nóvoa (1999), a profissão docente vem sendo desvalorizada em sua formação, nas condições de trabalho (plano de carreira e salários e condições de infraestrutura), assim como reconhecimento social, sendo inclusive associada a ideia de “semi-profissão”. Freitas (2007) reforça tal ideia sobre a defesa da profissão docente:

Falamos, portanto, de uma política de valorização do magistério como profissão, com o sentido de projeto de vida e futuro, enquanto percurso da existência, uma carreira que deve necessariamente estruturar-se tendo como parâmetro orientador o compromisso social dos educadores com as necessidades educativas de nosso povo e com a qualidade histórica da escola. (FREITAS, 2007, p. 1205)

As DCNs para formação de professores também ressaltam a preocupação com a profissionalização, sobretudo com o reconhecimento do piso salarial, além das condições de trabalho. O texto em seus primeiros artigos traz a ideia de gestão democrática e da avaliação institucional para a garantia da qualidade da educação e, para isso, no decorrer dos seus artigos, as DCNs para Formação de Professores, apresentam e defendem os seguintes princípios: 1- sólida formação teórica e interdisciplinar; 2- unidade teoria e prática; 3- trabalho coletivo e interdisciplinar; 4- compromisso social e valorização do profissional de educação.

Localizar o debate da temática dentro da realidade material nos faz entender melhor os interesses que se tensionam no embate sobre a formação de professores, as DCNs para Formação de Professores e a própria Educação. No entanto, devemos atentar que não existe uma só visão de mundo, assim como não nos bastaria uma resposta pontual para uma questão estrutural. Portanto, as DCNs para a Formação de Professores apesar de importantes não valem por si. Freitas (2007) expõe que as políticas não conseguem ser materializadas por falta de investimento, assim como por compreensões destoantes das lutas de educadores progressistas, o que novamente deslocaria a escola da realidade estrutural de um sistema capitalista de política neoliberal que tende à valorização por mérito e, por isso, acaba por facilitar a concentração de renda e a ampliação das desigualdades, inclusive na escola.

A igualdade de oportunidades expressa em muitas políticas governamentais, também na educação, oculta a desigualdade de condições de classe, sendo assim, é dissimulada a concepção de equidade quando de fato existe a oferta de diferentes e desiguais oportunidades de formação. Tratando-se especificamente da formação de professores, Freitas (2007) identifica que a situação não difere e temos também formação condicionada pela trajetória anterior na educação básica e a condição de classe, sendo ofertada, muitas vezes, cursos com pouca qualidade, assim como através do incentivo excessivo a cursos de educação à distância, também com qualidade duvidosa, se facilita o processo de privatização do ensino superior (e outras modalidades) justificando-o pela demanda da necessidade de professores na educação básica.

Freitas (2007) identifica nos estudos que a atual situação da formação de professores é pautada pela flexibilização (negativa) da mesma por meio da retirada desta da ambiência universitária e tendo sido reconfiguradas tanto a formação inicial quanto a continuada, para o “formato à distância”. Aponta que se faz necessário uma política global de formação de professores que proporcione uma ação conjunta da universidade com o sistema de ensino, uma revisão da formação básica e garantia de condições de trabalho e formação continuada, uma revisão das estruturas das instituições formadoras, a integração permanente entre instituições de formação de professores e entidades dos trabalhadores da educação. Para tanto é necessária uma revisão total da LDB e de seu arcabouço legal, uma centralidade da formação inicial e continuada nos

estudos no campo das Ciências da Educação e das teorias pedagógicas, instituição de comissões formadas pelas entidades científicas e acadêmicas da área em relação à criação e reconhecimento de cursos de formação de professores e a aprovação das diretrizes da carreira do magistério.

Tais alterações vislumbram uma nova qualidade da escola que se traduz pelo rompimento da fragmentação disciplinar através de um trabalho coletivo e interdisciplinar, construção da auto-organização dos estudantes na gestão democrática da escola, pela participação dos pais, da comunidade e dos movimentos sociais na vida da escola através da democratização das funções diretivas escolares, a implementação da escola integral, a redução do número de alunos por sala na educação básica e a reorganização curricular atendendo às demandas do mundo contemporâneo.

São muitas as exigências para se construir uma outra escola possível, uma educação que de fato promova a emancipação por meio do debate crítico sobre o modo de produção capitalista e o ideal neoliberal. A docência assume um papel importante neste processo, contudo, devido a sua polissemia, é preciso compreendermos o que se quer dizer e sobre qual base filosófica está assentada tal concepção. Nas atuais DCNs para formação de professores a docência é vista como ação educativa e como um processo pedagógico intencional e metódico, sendo inerentes ao ensino e aprendizagem os conhecimentos científicos e culturais, os valores éticos, políticos e estéticos, assim como, o diálogo constante entre diferentes visões de mundo.

A instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada de profissionais do magistério da educação básica é vista como indispensável para o projeto nacional de educação por vincular o professor, sua formação e, conseqüentemente, a sua atuação com tal projeto. O texto declara literalmente a preocupação com a formação de professores que possibilite a estes o compromisso com uma atuação com vista à construção de uma sociedade justa, equânime e igualitária.

Para tanto, as DCNs para Formação de Professores, propõem que os egressos de cursos de formação possam compreender a integração e significação necessária dos conhecimentos e vivências da realidade social e cultural para o exercício da cidadania e para a qualidade do trabalho docente, além de possibilitar ao egresso também: a construção do conhecimento; o tempo

de estudo e produção acadêmico-profissional com fomento; dinâmicas pedagógicas; processos de formação que tenham consonância com o avanço científico; uso competente das TIC's (tecnologias da informação e comunicação); reflexão crítica; educação inclusiva com respeito às diferenças étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras; atualização permanente da prática docente. Espera-se que com a formação de professores que atenda estas dimensões possa-se ter egressos dos cursos de formação que compreendam seu papel na formação dos estudantes da educação básica e que contribuam para a superação de exclusões sociais, étnicos-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras.

No texto das DCNs para a formação de professores (2015) destacamos o capítulo 3, parágrafo cinco e inciso quinto que declara a necessidade de se compreender a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão no processo de formação docente, assumindo assim a articulação entre teoria e prática em tal processo que, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos atrelados com a realidade e seu compromisso profissional, faz diferença na formação do professor. Já no Artigo V:

A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teórica e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão (...) (BRASIL, MEC, CNE/CP, Resolução nº2, Artigo V, p. 6).

Além disso, reconhece que há de se atentar para as concepções sobre o conhecimento, educação e ensino enquanto basilares para a garantia do projeto de educação nacional e, devido à importância dos profissionais do magistério, é necessária a garantia da valorização profissional assegurando uma formação inicial e continuada de qualidade – com a regulação dos cursos de formação -, um plano de carreira, salário e condições dignas de trabalho.

As DCNs para a formação dos professores se preocupam com esta valorização e propõem formação consistente de qualidade, plano de carreira e salários com definição e aprovação coletiva, jornada de trabalho com dedicação exclusiva e destinação de um terço da carga horária para outras atividades

pedagógicas inerentes ao exercício do magistério como a preparação de aula, estudo e pesquisa, elaboração e debate do projeto político e pedagógico da escola, orientação de estudantes e reunião com responsáveis e colegiados, participação em grupos de estudos e eventos da área para o desenvolvimento profissional. Ainda, destaca a necessária atenção e respeito ao piso salarial dos profissionais do magistério (Lei 11738/2008), assim como institui o acesso à carreira por meio de concurso e prova de títulos, a fixação do vencimento sem diferenciação por modalidade de ensino e reajuste salarial anual e por titulação.

Dourado (2015) também destaca as DCNs para a formação de professores como sendo, desde sua constituição em Comissão bicameral (Câmara de Educação Superior e Câmara de Educação Básica), fruto de um intenso diálogo de diversos atores, sendo que o Plano Nacional de Educação (PNE) e as deliberações das Conferências Nacionais de Educação (CONAE, 2010 e 2014) tiveram papel importante.

Nessa direção, as novas DCNs definem que o(a) egresso(a) da formação inicial e continuada deverá possuir um repertório de informações composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado cuja consolidação virá do seu exercício profissional, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética, de modo a lhe permitir: o conhecimento da instituição educativa; a pesquisa; atuação profissional no ensino, na gestão de processos educativos e na organização e gestão de instituições de educação básica. Nessa direção, o projeto de formação deve abranger diferentes características e dimensões da iniciação à docência. (DOURADO, 2015, p.307).

Portanto, notamos que as novas diretrizes curriculares nacionais para a formação de profissionais do magistério na educação básica estão mais próximas ou ao menos mais preocupadas com uma visão que valoriza a realidade e o diálogo. Não obstante a isso, continua necessária a atenção para as bases epistemológicas e políticas que as orientam ou que as cooptam, a fim de conseguirmos de fato promover uma outra educação possível, uma educação para emancipação que se traduz para além das condições de operação do modo de produção capitalista, que alcance a compreensão crítica do modo de produção capitalista. Uma formação de professores que supere a dicotomia teoria e prática e possibilite a atuação do professor para além da sua atividade

técnico-prática, que evidencie seu compromisso social de construir uma educação para além do capital.

Considerando tal debate entendemos que a formação de professores já se constitui como campo de pesquisa e o debate sobre os modelos de formação ainda não foi resolvido. Principalmente, se consideramos a conjuntura brasileira que passa por uma forte onda conservadora que assumiu um caráter reacionário na educação, sobretudo, nas gestões dos ministros da educação Mendonça Filho (2016-2018), de Ricardo Vélez Rodriguez (Janeiro/2019-Abril/2019) e do atual ministro da educação Abraham Weintraub que, cada qual com suas características, assumem uma postura que enxerga a educação de forma burocrática, ou seja, utiliza-se da lógica da gestão empresarial, considerando a escola uma empresa e o professor um funcionário sem vincular ao debate educacional, as especificidades da área, sobrepondo a este uma lógica gerencialista ultrapassada. Tal postura coloca em “xeque” o que já foi construído e, inclusive, o potencial das DCNs para a formação de professores. Recentemente (2017), o MEC lançou a Política Nacional de Formação de Professores, documento que aponta para a importância dos professores e, por conseguinte, da formação de tais profissionais. No entanto parte de premissas extremamente questionáveis por entidades da educação como, a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd) e a Associação Nacional pela Formação dos profissionais da Educação (ANFOPE), que denunciam um retrocesso, sobretudo pela falta de diálogo, e a negação do que vem sendo produzido sobre a temática. O documento começa por levantar a premissa “Evidências mostram que, entre os fatores que podem ser controlados pela política educacional, o professor é o que tem maior peso na determinação do desempenho dos alunos” (BRASIL, MEC, 2017), no qual podemos identificar a lógica gerencialista de avaliação e controle, o que simplifica e não dá conta da complexidade da temática. O documento propõe uma Base Nacional de Formação de Professores, o Programa de Residência Pedagógica e a retomada da oferta de vagas na Universidade Aberta do Brasil (UAB), dentre outras ações.

A professora Helena de Freitas publicou em seu blog² um texto com o título “De como MEC e CAPES impõem o aligeiramento da formação e a

² <https://formacaoprofessor.com/2018/03/07/de-como-mec-e-capes-impoem-o-aligeiramento-da-formacao-e-a-desprofissionalizacao-dos-professores/> Acesso em 02 de abril de 2018.

desprofissionalização dos professores”, justamente fazendo a crítica das decisões do MEC no atual governo, sobretudo, após o lançamento dos editais em março de 2018 sobre o PIBId, a Residência Docente e a abertura de vagas na UAB. A autora expõe que as medidas sofrem rechaço das principais entidades científicas e sindicais, pois a política proposta não leva em conta o debate da área, tanto da academia quanto dos movimentos sociais, e se constitui de forma pontual e, por isso, de alcance restrito e não como política permanente. O pragmatismo e a vinculação com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não leva em conta o fortalecimento da carreira docente e tampouco a importância da formação em instituições de ensino superior consolidadas, além de reduzir o processo de ensino e aprendizagem ao currículo. Identificamos no momento atual um discurso contra o professor e a escola, estes, por sua vez, atrelados à ideias como o notório saber (o professor não precisaria de uma formação em licenciaturas para ensinar, apenas ter conhecimento do tema ao qual será o “professor”) e o de educação domiciliar (a escola, sobretudo a pública, seria “descartável”, sendo que a família poderia, com aporte financeiro do Estado (*vouchers*), ensinar seus filhos/as).

Freitas destaca que é preciso resistência,

Decisão importante se dará no interior das IES, fortalecendo o projeto institucional de formação via a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, aprovadas pelo CNE em 2015, assim como a concepção de trabalho docente, formação e teoria e prática que as informa, rejeitando, portanto, o pragmatismo e o aligeiramento da formação sintonizada unicamente com a BNCC. (FREITAS, 2018, s/n)

Não queremos descartar ou atacar frontalmente a ideia da Base Nacional Comum para Formação de professores, mas reforçar a postura atenta em relação a constituição de uma base antes da implementação e avaliação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores que surgiram a partir de um debate amplo.

Personalidade do Professor

O debate até aqui exposto nos possibilita a produção de três concepções de professores, o **professor técnico** que aplica teorias, próprio da racionalidade

técnica, o **professor treinador** que a partir da epistemologia da prática (racionalidade prática) foca nas habilidades e competências e o **professor crítico**, agente de transformação social, com base na filosofia da práxis. Tais concepções, no entanto, não pretendem esgotar as possibilidades do “ser professor”, nos servem para a reflexão sobre a realidade. Nóvoa (1995) destaca em sua análise sobre a formação docente o papel da profissão docente alertando que o debate é muitas vezes centrado no currículo e nos programas de formação e, na verdade, um dado muito importante reside em como o docente se vê e é visto, enquanto um profissional. O autor afirma que a formação do professor é um processo interativo e dinâmico, no qual o desenvolvimento profissional deste passa pela dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente. Portanto, é a partir da concepção de profissão docente e de sua valorização perante a sociedade que podemos entender como se dá a formação dos professores. No texto “Formação de Professores e Profissão Docente”, o autor expõe através de um resgate histórico a condição dos profissionais professores em Portugal e sua relação com o Estado durante momentos políticos diferentes e a influência que estes fatores exerciam sobre a proposta de formação de professores. O autor trabalha com os conceitos de produção da vida do professor, produção da profissão docente e produção da escola, destacando que este é o processo para se pensar na formação do professor valorizando as pessoas e grupos que lutam pela transformação das escolas e dos sistemas educativos, salientando a importância da educação para a sociedade.

Quanto à produção da vida do professor, o autor destaca a importância de se conceber o professor enquanto pessoa humana; desse modo, a formação não pode ser dada através de programas fechados e técnicas de acumulação. As dimensões profissionais e as pessoais vivem juntas e é de extrema importância que a formação esteja ligada à produção de sentidos, em que a pessoa do professor através de uma reflexão crítica possa construir sua vida e sua profissão. Já em relação à produção da profissão docente, é preciso atentar para o fato de que o processo é de mão dupla, pois, na medida em que é relevante o papel individual na formação, é também importante que as práticas de formação abordem as dimensões coletivas, uma vez que a troca na relação de ensino-aprendizagem e, por conseguinte, de formação, é importante em relação à emancipação profissional. Por outro lado, dentro de uma perspectiva

estrutural, não podemos abrir mão de olhar a realidade escolar, ou seja, a produção pessoal e a coletiva da profissão de professor não pode ser desvinculada da produção da escola, e Nóvoa (1995) alerta que precisamos conjugar a lógica da procura com a lógica da oferta, não esquecendo que formação, projetos profissionais e organizacionais são indissociáveis.

Esta lógica da oferta e da procura não deve ser vista de maneira simplista, pois a proposta do autor é que toda a ação seja pautada em um posicionamento político e, em nosso caso, de transformação de uma realidade de desigualdades para uma realidade de igualdade e respeito às diferenças. Devemos assumir que os professores efetivamente são aqueles que podem gerir uma reforma educacional e proporcionar a transformação na escola que vise resgatar o ideário de formar o cidadão consciente e crítico, ou seja, que está emancipado e é protagonista de sua vida, possuindo o direito à igualdade e o dever de respeitar as diferenças.

A formação da personalidade do professor e a necessidade de olhar para este enquanto sujeito, recorremos a Martins (2015) que nos alerta para um paradigma que coopta tal discurso para atender aos fins da sociedade neoliberal. Ou seja, o destaque à figura do professor e ao seu processo formativo pessoal e particular pode encobrir a importância da reflexão sobre a função social da escola e sobre a relação recíproca da educação com a sociedade em que está inserida. A valorização da pessoa do professor e sua subjetividade pode se desdobrar no esvaziamento do trabalho educacional, do compromisso para a socialização do conhecimento historicamente produzido. Este é o paradigma do “aprender a aprender”, no qual

Os professores já não mais precisarão aprender o conhecimento historicamente acumulado, pois já não mais precisarão ensiná-lo aos seus alunos, e ambos, professores e alunos, cada vez mais empobrecidos de conhecimentos pelos quais possam compreender e intervir na realidade, com maior facilidade, se adaptaram a ela pela primazia da alienação. O que acaba restando é o atendimento à palavra de ordem: “aprender a aprender”. (MARTINS, 2015, p. 23)

A autora não nega a importância de se pensar na construção da personalidade do professor, mas alerta que tal processo deve ser localizado dentro de suas condições materiais, ou seja, de forma material, histórica e

dialética, no qual o conceito de personalidade, de pessoa não remete a uma visão essencialista ou a consciência individual, a relação com o “eu”, mas “construído e definido por suas relações com os outros e com o mundo” (MARTINS, 2015, p. 25). Sendo assim, se faz necessário compreender e assumir a natureza histórico-social da vida pessoal, assumir que a construção das subjetividades passa por mediações políticas e econômicas.

É essa concepção de pessoa que tem historicamente contaminado teorias de personalidades, dotando-as de significados essencialmente subjetivistas e abstratos, pelos quais a personalidade acaba sendo interpretada como um sistema fechado sobre si mesmo. Assim sendo, a pessoa e a personalidade do professor aparecem tomadas como unidade e propriedade de um ser particular, proposição característica de um humanismo abstrato que suplanta a realidade concreta ou a concebe de forma também abstrata. (MARTINS, 2015, p. 26).

Isto não quer dizer que a personalidade do professor, o conhecimento sobre o indivíduo não seja importante, mas que se faz necessária a reflexão sobre o sujeito historicamente localizado, uma análise concreta de uma situação e de um sujeito concreto. Também não é possível reduzir a análise à totalidade social, como que o todo traduza o individual, mas é justamente na relação entre o indivíduo e a totalidade social que podemos compreender a realidade, o concreto da realidade. É a análise dialética entre o singular e o universal que possibilita o conhecimento, é na relação que ambos, o individual e o todo social, são conhecidos na sua concretude. A seguir apresentaremos a nossa perspectiva da educação como a socialização do conhecimento historicamente produzido e, com isso, a nossa perspectiva frente ao trabalho do professor.

CAPÍTULO II – A EDUCAÇÃO COMO SOCIALIZAÇÃO DO CONHECIMENTO HISTORICAMENTE PRODUZIDO

Para se pensar no trabalho do professor, no exercício da docência, se faz necessário esclarecer de qual educação estamos falando, abordar a compreensão de constituição do Homem e associar a educação a um projeto de sociedade. Portanto, neste capítulo, traremos nossa perspectiva de educação como socialização do conhecimento historicamente produzido. Com isso, não queremos classificá-la como a única possibilidade real de educação, mas explicitar, até mesmo para compreensão do nosso percurso de pesquisa e da nossa análise, como pensamos educação e a partir de qual lugar olhamos para essa realidade.

Teorias Educacionais em relação com a visão de sociedade

A educação, como supracitado, está articulada com a compreensão de Homem e sociedade. Bárbara Freitag (1980), em seu livro, *Escola, Estado e Sociedade*, justamente aborda a relação de interdependência entre estas esferas. Afirma que a educação sempre expressa uma doutrina pedagógica, a qual implícita ou explicitamente se baseia em uma filosofia de vida, concepção de homem e sociedade, sendo que, numa realidade social concreta, o processo educacional se dá através de instituições específicas (família, igreja, escola, comunidade) que se tornam porta-vozes de uma doutrina pedagógica. A autora apresenta um quadro teórico que aqui retomamos brevemente como introdução deste capítulo. As teorias educacionais estão divididas, no trabalho da referida autora, a partir de grandes pensadores: Durkheim e Parsons; Dewey e Mannheim; Bourdieu e Passeron; Becker, Schultz, Edding e Solow; Althusser, Poulantzas e Establet; Gramsci.

Para Durkheim e Parsons, a educação é um instrumento de manutenção e apologia ao *status quo*. Ou seja, a educação tem por objetivo a adequação dos

indivíduos a uma determinada sociedade. Tal relação se dá de forma coercitiva e ignora o caráter histórico da sociedade.

A educação é para Durkheim o processo através do qual o egoísmo pessoal é superado e transformado em altruísmo, que beneficia a sociedade. Sem essa modificação substancial da natureza do Homem individual em ser social, a sociedade não seria possível. A educação se torna assim o fator essencial e constitutivo da própria sociedade. (FREITAG, 1980, p. 16)

Portanto, de acordo com Freitag (1980), Durkheim vê a educação como instrumento de coerção social para acomodação. Já Parsons, segue a mesma lógica de Durkheim, mas explicita a reciprocidade entre indivíduo e sociedade.

Há, portanto, no processo educativo uma troca de equivalentes em que tanto o indivíduo quanto a sociedade se beneficiam. A fim de maximizar as gratificações e minimizar as privações o indivíduo se sujeita a certas exigências impostas pelo sistema. Este concede ao indivíduo certas gratificações para amenizar as tendências disruptivas do indivíduo e garantir assim o equilíbrio e a harmonia do todo. (FREITAG, 1980, p. 17).

Ambos autores, Durkheim e Parsons, não consideram as desigualdades existentes na sociedade e também não consideram a educação como ferramenta de transformação social e, assim sendo, a educação naturaliza a realidade e reproduz uma sociedade dada.

Por sua vez Dewey e Mannheim, segundo Freitag (1980), veem a educação como um instrumento de dinamização das estruturas sociais através do ato inovador dos indivíduos. O indivíduo aprende a partir do que já foi produzido, mas não reproduz apenas, consegue reorganizar. Sendo assim, tanto indivíduo como a sociedade são vistos em um contexto de mudanças.

(...) a educação exigida por Dewey vem a ser uma doutrina pedagógica específica da sociedade democrática. Educação não é simplesmente um mecanismo de perpetuação de estruturas sociais anteriores, mas um mecanismo de implantação de estruturas sociais ainda imperfeitas: as democráticas. (FREITAG, 1980, p. 19)

Já Mannheim vislumbra na educação uma conotação política, na qual a sociedade democrática se dá pela organização harmoniosa dos indivíduos que a compõem.

A educação assume aqui claramente uma conotação política. A educação vem a ser o processo de socialização dos indivíduos para uma sociedade racional, harmoniosa, democrática, por sua vez controlada, planejada, mantida e reestruturada pelos próprios indivíduos que a compõem. (FREITAG, 1980, p. 20)

Ambos autores reconhecem na educação a possibilidade da transformação da sociedade, contudo, não consideram a luta de classes. Dewey e Mannheim, avançam na compreensão da educação como ferramenta de transformação, porém, não identificam a sociedade e seus problemas como formações históricas e sociais, na qual existem interesses e tensões de classe. Sendo assim, pregam a democracia por via da igualdade de chances e não pela igualdade entre os Homens, negando assim as desigualdades.

Até aqui, os autores citados em dupla por Freitag não escreveram juntos, mas foram agrupados pela autora por reconhecer proximidades. Já em relação a Bourdieu e Passeron, eles foram parceiros de pesquisa científica e assinaram juntos algumas produções (livros). Para eles, a educação é vista como um sistema de reprodução das desigualdades da sociedade. O Homem e a sociedade são vistos de forma histórica e as desigualdades e os problemas sociais são destacados. No entanto, a estrutura escolar serve para dissimular a realidade desigual fazendo com que ela seja vista de forma “natural”, uma vez que se propaga na escola (campo) o capital cultural da classe dominante e se exige um *habitus* que já de início impossibilita a mobilidade e crítica social.

O sistema educacional é visto como uma instituição que preenche duas funções estratégicas para a sociedade capitalista: a reprodução da cultura (nisto os autores coincidem com as colocações feitas por Durkheim ou Parsons) e a reprodução da estrutura de classe. Uma das funções se manifesta no mundo das “representações simbólicas” (Bourdieu) ou ideologia, a outra atua na própria realidade social. (FREITAG, 1980, p. 24)

A crítica elaborada à reflexão da reprodução das desigualdades se coloca na redução da escola a um sistema limitado à reprodução cultural e social, não vislumbrando o aspecto econômico também presente e importante da escola, assim como, a escola como um campo de luta, possibilidade de resistência mesmo frente à reprodução da ideologia dominante.

Para Becker, Schultz, Edding e Solow, na interpretação de Freitag (1980), a educação é concebida como motor para o desenvolvimento, no qual a economia e a educação estão fundamentalmente vinculadas e o crescimento econômico depende, possibilita e é possibilitado por via da educação.

Partem eles de uma constatação entre crescimento econômico e nível educacional dos membros de uma sociedade dada. (...) Os fatores input da função de crescimento – capital e trabalho – não bastaram para justificar o output (taxa de crescimento) registrada. (...) Becker e Schultz procuravam desvendar o mistério, atribuindo à educação a causa do crescimento excedente. Aceita como válida essa hipótese, os investimentos econômicos rentáveis seriam aqueles que se concentrassem no aumento quantitativo e qualitativo da educação formal da população ativa. Desde então se vem falando em investimento em recursos humanos, formação de capital humano, formação de Manpower. (FREITAG, 1980, p. 27)

A análise não considera as desigualdades e também esconde que o investimento na educação dentro da sociedade e da lógica capitalista atende mais às empresas e à burguesia do que propriamente o indivíduo e a sociedade como um todo. Deixar a educação como condicionante do crescimento econômico acaba por direcionar os objetivos da educação para os objetivos econômicos, o que pode prejudicar a autonomia da área.

Já Althusser, Poulantzas e Establet são classificados por Freitag (1980) como pensadores que defendem que a educação está vinculada e é promovida pela sociedade capitalista que se utiliza da mesma para legitimar a exploração tanto no aspecto ideológico como no aspecto material. Aqui a qualificação é para o trabalho alienado e a escola é um aparelho ideológico do Estado, ou seja, está a serviço na classe dominante burguesa.

É Althusser que, pela primeira vez, caracteriza a escola como “aparelho ideológico do Estado” (AIE). Localizada no ponto de intersecção da infraestrutura e dos aparelhos repressivos ideológicos do Estado, a escola preenche a função básica de reprodução das relações materiais e sociais de produção. Ela assegura que se reproduza a força de trabalho, transmitindo as qualificação e o *savoir faire* necessários para o mundo do trabalho: e faz com que ao mesmo tempo os indivíduos se sujeitem a estrutura de classes. Para isso lhes inculca, simultaneamente, as formas de justificação, legitimação e disfarce das diferenças e do conflito de classes. Atua, assim, também ao nível e através da ideologia. (FREITAG, 1980, p. 33)

Desta maneira a escola enquanto o aparelho ideológico do Estado se reduz a reprodução de desigualdades e não em campo de luta. A crítica e a busca pela essência do fenômeno da educação não apontam para uma possibilidade de superação de tal sistema.

Para Gramsci a educação é compreendida a partir da lógica dialética, sendo possível compreendê-la como produto da sociedade capitalista e, portanto, aparelho ideológico, mas também como produtora e, então, como campo de disputa ideológica.

Os dinamismos que regem – como revelou Bourdieu e denunciaram os Althusserianos – o funcionamento da escola capitalista como reprodutora das relações materiais, sociais e culturais de produção dessa formação históricas podem ser explorados em sua contradição interna, para corroer não só sua própria funcionalidade, mas a da própria estrutura capitalista em questão. A contra-ideologia, na forma de uma “pedagogia do oprimido”, pode apoderar-se do AIE escolar, corroendo-o, refuncionalizando-o, destruindo-o, ao mesmo tempo em que a nova pedagogia nele se institucionaliza para divulgar sua nova concepção de mundo. (FREITAG, 1980, p. 40)

A perspectiva de Gramsci é a que nos identificamos, sendo aquela que reconhece a necessidade da socialização do conhecimento historicamente produzido para a formação de qualidade de cidadãos críticos que possam lutar para a socialização dos meios de produção e do fruto do seu trabalho. Sem negar a ideologia dominante, a burguesia, como hegemônica, mas reconhecendo suas fissuras e na contradição a possibilidade da construção da contra-hegemonia. A escola aqui é vista como campo de luta da superestrutura e o professor como intelectual que organiza a cultura.

Tais afirmações serão explicadas no decorrer do capítulo, pois aqui fizemos, nos valendo da produção de Freitag (1980), uma breve apresentação das correntes filosóficas que balizam a educação. Novamente, afirmamos que não é nosso intuito simplificar a área da educação e nem mesmo o pensamento dos autores supracitados, fizemos tal exposição a fim de demonstrar as conexões entre educação e concepção de Homem e sociedade, expor como, ao longo da história, é pensada a educação e seus objetivos. Esse levantamento também não aborda todas as formas e pensadores que se debruçaram sobre a

educação e, realizar tal apresentação, não é o objetivo desta tese, mas se faz importante para contrastar com a perspectiva teórico-filosófica por nós adotada.

Gramsci e a educação

Antonio Gramsci (1891-1937) é um autor marxista, ou seja, circula no campo teórico político retomando e ampliando os conceitos de Karl Marx. Demonstra que o materialismo histórico dialético não é determinista e, muito menos, idealista. O materialismo vulgar pressupõe uma determinação absoluta, assim como o idealismo descarta a potência das condições materiais. O materialismo histórico-dialético pressupõe uma relação dialética entre estrutura e superestrutura, uma ação recíproca, ou seja, não é um determinismo por parte das condições materiais (estrutura), nem é um idealismo por parte das vontades individuais ou de grupo (superestrutura). A estrutura é a base material e o modo de produção, a superestrutura são as ideias e se faz preciso compreender o nexo existente entre estrutura e superestrutura, ou seja, não é uma simples relação de decorrência, mas uma correlação, uma reciprocidade, por fim, uma relação dialética.

A relação dialética entre estrutura e superestrutura implica no reconhecimento da reciprocidade, ou seja, a estrutura determinando a superestrutura e a superestrutura determinando a estrutura, embora, em última instância, a predominância é da estrutura, da base material. Tal afirmação reconhece que apesar da importância da base material, a estrutura não pode ser vista como um "Deus" determinante, precisamos destacar que não se trata de uma relação de causa e efeito, uma determinação mecânica da materialidade. Logo, a ação humana não pode ser considerada irrelevante, mesmo que esta esteja condicionada à base material. Aqui se reconhece a capacidade e possibilidade da revolução, se reconhece que nem toda alteração na superestrutura é decorrente da alteração na base material (estrutura), assim como a alteração na superestrutura não é insignificante à estrutura e, portanto, em uma relação dialética, o processo histórico e a realidade material se movimentam e se modificam.

A própria concepção de Homem trabalhada por Gramsci aponta para tal compreensão da realidade, a compreensão pautada na filosofia da práxis, no marxismo. O autor afirma que o Homem é o conjunto das relações sociais, o qual ao mesmo tempo é produto e produtor da realidade. A realidade do Homem se dá em um movimento histórico contraditório entre as condições objetivas e a vontade concreta, ou seja, existe uma aplicação do querer abstrato, subjetivo, aos meios concretos, objetivos. A concepção de Homem para Gramsci, portanto, é a combinação de elementos puramente subjetivos e individuais com elementos de massa e objetivos/materiais, sendo que o indivíduo está nessa relação de forma ativa. Assim sendo, o Homem é concebido como um bloco histórico e é possível refletir sobre o que é o Homem, assim como, sobre o que ele pode vir a ser. Como dito, são as combinações entre as condições objetivas (materiais) de vida e a compreensão racional de tais condições que permitem ao homem, em relação ativa com essas condições, em certa medida, controlar o seu destino.

O Homem é constituído numa relação dialética com o social e o histórico, a relação de “domínio” da natureza pelo Homem se dá via a compreensão racional dos planos globais para a sua Vida, sendo que essa compreensão é constituída na relação com o outro, o ser humano é um ser social. A compreensão do conjunto das condições materiais de vida que possibilita através da força dialética a mudança e diferença do processo de estar sendo e não ser (devir). Tal compreensão racional parte da ideia de que todos os Homens são filósofos, uma compreensão ampliada de filosofia, pois considera todos filósofos por reconhecer que todos nós possuímos uma concepção de mundo. No entanto, precisamos compreender que se faz necessário criticar a nossa própria concepção de mundo, superando a filosofia espontânea e constituindo a filosofia crítica e, portanto, a consciência.

A crítica é necessária, pois enquanto Homem-massa todos somos conformados por algum conformismo e, por isso, se faz necessário saber de quem são as ideias que são propagadas por nós. A concepção de mundo que eu tenho e expresso ou na qual sou conformado tem qual base filosófica? Tal questionamento nos possibilita criticar a própria concepção de mundo e tomarmos as rédeas do nosso devir, pois não temos que ser passivos às condições materiais e a ideologia dominante. É possível, portanto, desenvolver uma cultura de organização e disciplina do “Eu”, ou seja, o desenvolvimento de

uma ação intencional para a produção da consciência e compreensão do valor histórico, de uma reflexão inteligente e possibilidade de transformação da realidade.

A consciência, para possibilitar a revolução, deve ser unitária, ou seja, se faz necessário uma reflexão crítica para uma revolução cultural (superestrutura) que garanta unidade de classe e tal processo se constitui enquanto “terraplanagem” para a revolução no plano real/material (estrutura). A consciência unitária do proletariado se dá a partir da crítica ao sistema capitalista, sendo crítica a cultura, logo, demanda um olhar e uma ação intencional para a tomada de consciência. Conhecer a si mesmo conhecendo melhor os outros e conhecer os outros conhecendo melhor a si mesmo. Gramsci reconhece o poder revolucionário das ideias, reconhece que a teoria é também força material. Mas, deixa claro que se faz necessário compreender o nexo entre estrutura e superestrutura reconhecendo a relação histórico-dialética de tais dimensões e a supremacia da estrutura. Para tanto, traz a categoria de práxis para explicar a relação e inseparabilidade de teoria e prática, um processo recíproco entre os condicionantes materiais e os fatores culturais.

Podemos utilizar como exemplo para a reflexão sobre a relação entre estrutura e superestrutura e, conseqüentemente, a falta de linearidade de tal relação, a própria revolução burguesa, que foi uma modificação revolucionária do modo de produção, saindo do feudal para o modo de produção capitalista, ou seja, uma mudança estrutural. Contudo, alterações anteriores na superestrutura criaram um terreno forte para a mudança estrutural, ou seja, é preciso considerar que a reforma protestante (Século XVI), a renascença (Séc. XIV e XVI) e o iluminismo (séc. XVIII), de certa forma, possibilitaram a mudança na estrutura, a alteração do modo de produção feudal para o modo de produção capitalista com a revolução burguesa (Séc. XVII e XVIII). Ou seja, uma mudança na superestrutura, que a princípio não tinha relação com a nova estrutura, possibilitou um terreno fértil para o pensamento revolucionário e a própria revolução burguesa que, por sua vez, alterou completamente a superestrutura uma vez que modificou as condições materiais da estrutura. Como já dito, não é uma relação de decorrência, de causa e efeito, mas o nexo entre estrutura e superestrutura, sobretudo, o reconhecimento das suas contradições, da

reciprocidade mútua e da relação dialética que nos possibilita compreender o movimento histórico e a própria realidade de forma racional.

A burguesia foi classe revolucionária até a revolução, uma vez no poder torna-se classe conservadora e abandona princípios que até então permeavam seu ideário, como as ideias dos iluministas sobre a importância da racionalidade. Portanto, a estrutura condiciona a classe burguesa a se constituir como revolucionária, no entanto, sendo alterada a condição material e instituído o modo de produção capitalista, a burguesia abandona a postura revolucionária e torna-se conservadora. É o caso da escola enquanto uma instituição para todos e laica, a fim de preparar a todos para um novo modo de produção, o capitalismo. Tal escola se localiza na superestrutura e surge no século XVIII e XIX em decorrência da revolução burguesa. Mas, com o tempo a classe burguesa abandona a ideia de uma formação contundente via escola e compartimentaliza a educação e a transforma em uma instituição tarefaira e de promoção da ideologia dominante e legitimação da exploração via a ideia de mérito e do esvaziamento da formação crítica.

No entanto, não existe um movimento homogêneo na escola, mas sim hegemônico, sendo que este não pode negar as contradições e, logo, precisamos atentar para as tensões localizando espaço para a contra-hegemonia. Gramsci vê a escola como espaço de luta, sendo que ao mesmo tempo que reproduz a desigualdade produz a negação da desigualdade. É fato que a hegemonia é constituída através de instituições do Estado que buscam por meio da coerção construir consenso. O governo precisa ter o consenso dos governados, mas não um consenso parcial e sim o consenso ensinado. Logo, os organismos institucionais da sociedade civil, a escola por exemplo, fazem o ensino através do processo coercitivo em busca do consenso. Gramsci reconhece tal processo e, inclusive, destaca a escola enquanto uma destas instituições. No entanto, reconhecia que a coerção nem sempre deve ser vista como negativa, pois indo contra o espontaneísmo pode, ao mesmo tempo que busca consenso, promover resistência.

A escola para Gramsci é campo/terreno de luta política para a transformação, portanto, o autor reconhece na escola um potencial revolucionário. Reconhece a mesma enquanto um aparelho hegemônico do Estado que propaga a ideologia dominante e visa consolidar a hegemonia da

classe burguesa, mas não reduz a escola a tal condição, enxergando a contradição dentro dela e, portanto, reconhece também a escola como um terreno de luta de classe, terreno cultural para construção de outra hegemonia (contra-hegemonia), para a formação da consciência da classe trabalhadora dentro da disputa do campo cultural da sociedade civil materializada na escola e seus processos históricos. A negação de tais contradições e, até mesmo, a redução da escola à condição de instituição do Estado que, por ser burguês, serve para a inculcação ideológica da classe dominante, gerando um efeito contrário de desarmamento intelectual da população para fazer a crítica.

Portanto, o autor reconhece a escola não só como meio da expressão da luta de classe (aparelho hegemônico), mas terreno desta luta hegemônica, sendo que ela, justamente, deve ser o campo do choque cultural para a negação e/ou crítica do senso comum, criticar a nossa concepção de mundo é vislumbrar a possibilidade da transformação social e do próprio mundo. Cabe ao professor difundir criticamente as verdades já estabelecidas, ou seja, cabe a ele ensinar. De fato, o professor tradicionalmente é o intelectual orgânico da classe burguesa, assim como, a escola é um aparelho hegemônico da classe dominante. No entanto, devido à compreensão do materialismo histórico-dialético, ambos (escola e professor) são também contradição a estas determinações, ou seja, ao professor abre-se a possibilidade da crítica e, logo, reação a sua “origem” da classe burguesa e, portanto, reação à dominação, se configurando enquanto revolucionário, assim como a escola, enquanto espaço de luta e não somente como reprodutora da hegemonia dominante e legitimadora da desigualdade da sociedade capitalista.

Identificamos os professores a partir da categoria de Gramsci de intelectual, sendo que estes podem ser prepostos (delegados) engajados voluntariamente em busca do consenso, intelectuais críticos a este consenso ou intelectuais alienados. O professor faz o papel de intelectual orgânico na superestrutura na qual a escola é uma instituição. A categoria intelectual é importante na obra de Gramsci, pois ele o identifica como produtor e divulgador do conhecimento, os organizadores da cultura e que muitas vezes é preposto da hegemonia e da coerção, mas pode servir justamente ao fim contrário, ou seja, serem intelectuais que socializem o conhecimento e possibilite à classe

proletária a consciência crítica. Classifica-os em dois tipos: o intelectual tradicional e o orgânico.

O intelectual tradicional preexiste ao surgimento da classe (burguesa ou proletária) e é uma continuidade histórica, contudo tende a se adaptar ou ser cooptado pela classe dominante. Já o intelectual orgânico surge junto e no processo de desenvolvimento de uma classe específica e têm o objetivo de garantir a homogeneidade e consciência de classe ao seu grupo (o que pode garantir hegemonia), logo, surge organicamente com a classe, seja ela conservadora, progressista ou revolucionária.

O autor preocupa-se com uma visão idealizada do intelectual como sendo, dentre outras características idealizadas, uma classe social própria e, portanto, apartada tanto da classe dominante quanto da dominada. A ideia de uma elite intelectual dirigente percorre e justifica arbitrariedades a fim de atender a burguesia em detrimento da classe operária e da possibilidade da direção pela classe operária com, inclusive, seus próprios intelectuais orgânicos. A aparente autonomia dos intelectuais é ilusória, pois estão, sobretudo os intelectuais tradicionais, relacionados à classe dominante.

A diferença essencial entre a atividade intelectual da não intelectual não é intrínseca à atividade e sim encontra-se nas relações sociais, ou seja, em um certo sentido todos exercem a sua intelectualidade, mas a sua posição na sociedade e sua função pode não ser de intelectual. Portanto, o não intelectual – denominado como simples - também é intelectual e só não o é em “alto grau”, pois foi colocado na condição objetiva que não lhe possibilitou tal desenvolvimento por não ser atribuída a ele a função de intelectual. A exploração da capacidade intelectual não é intrínseca à pessoa, mas à sua condição de classe.

A filosofia da práxis implica na aproximação entre o intelectual e o “simples”, sendo que tal aproximação é compreendida de forma dialética e, portanto, sem desmerecimento ao dito simples, mas na troca se propõe a união da filosofia com a vida e uma elevação intelectual de massa por meio do esclarecimento mútuo advindo da práxis e não de forma idealista e salvacionista. A filosofia da práxis deve se posicionar criticamente em relação à filosofia do senso comum, mas somente após e a partir dessa última para agregar valor a tal filosofia de forma dialética e com reciprocidade. Explicitar e eliminar o

distanciamento entre o filósofo e o simples se faz necessário para uma elevação cultural. Neste sentido podemos localizar o professor enquanto um intelectual e os simples como sendo seus alunos, destacando a condição privilegiada do professor de se aproximar e aproximar seus conteúdos dos alunos que libertam a “ciência” dos arames farpados da lógica para a aproximação com o simples através da desmitificação.

Tal professor e sua preocupação com uma formação para a emancipação humana está localizado na exposição de Gramsci em relação a um projeto de Escola Única, ou seja, uma escola que tem por intenção e objetivo lutar contra “folclore”, contra a ciência mágica, ou seja, aquela que transmite as leis naturais e as sociais, inclusive diferenciando uma das outras e ambas da explicação “folclórica” da “mágica” como destino e/ou vontade de Deus.

Com seu ensino, a escola luta contra o folclore, contra todas as sedimentações tradicionais de concepções do mundo, a fim de difundir uma concepção mais moderna, cujos elementos primitivos e fundamentais são dados pela aprendizagem da existência de leis naturais como algo objetivo e rebelde, às quais é preciso adaptar-se para dominá-las, e de leis civis e estatais, produto de uma atividade humana, que são estabelecidas pelo homem e podem ser por ele modificadas tendo em vista seu desenvolvimento coletivo; a lei civil e estatal organiza os homens do modo historicamente mais adequado a dominar as leis da natureza, isto é, a tornar mais fácil o seu trabalho, que é a forma própria através da qual o homem participa ativamente na vida da natureza, visando a transformá-la e socializá-la cada vez mais profunda e extensamente. (GRAMSCI, 2006, Caderno 12, §2, p. 42-43).

A escola única visa uma formação integral e agrega tanto o trabalho manual quanto o intelectual, sendo direcionada para todos, buscando através de uma disciplina dinâmica promover tanto a instrumentalização como a problematização e, somente, com tal processo ter a liberdade (pela condição concreta) da criação. Logo, é contra a escola dualista, a divisão entre escola clássica e a profissional, assim como é contra o diletantismo, a improvisações e a ideia de espontaneísmo que pode se aproximar ao senso comum. É preciso superar o senso comum e começar a sistematizar nossas ideias e se pautar em uma filosofia da práxis. Para tanto, também é necessário a ampliação da escola e do acesso à mesma, na mesma medida em que se ampliam os recursos e investimentos na educação.

As condições das salas de aula devem possibilitar uma relação mais próxima, ou seja, menos alunos por professor. A escola em seu aspecto estrutural/predial deve ser modificada, contando com dormitórios e refeitórios, o período da escola unitária seria integral e divididas por ciclos que se iniciariam com uma primeira etapa mais dogmática, a fim de possibilitar o domínio de instrumentos de base, para posteriormente assumir um caráter criador, sendo que os aspectos didáticos pautam-se por uma disciplina que não seja mecânica e/ou hipócrita, tendo como prioridade a formação para uma nova concepção de mundo.

A articulação entre instrução e educação só pode acontecer com o trabalho vivo do professor, pois a instrução não é exatamente distinta da educação, pois instrumentalizar via disciplina pode justamente possibilitar a liberdade para criação, enquanto a pura liberdade com a ausência da disciplina e das condições de criação acabam por restringir tal liberdade. Portanto, a contradição está para além do professor progressista e o conservador, mas está inscrita no próprio fazer pedagógico, pois mesmo o professor declaradamente conservador pode em sua prática possibilitar (via a instrumentalização) o “progresso”, enquanto o progressista se tiver uma ação fragmentada pode, mesmo sem querer, ser conservador de um consenso.

A relação professor aluno é ativa e recíproca, na qual todo professor, de certa forma, é também aluno e todo aluno é também professor. Assim como o intelectual e o ambiente cultural, ou seja, ao mesmo tempo que o intelectual atua no ambiente cultural que visa transformar e o transforma também é transformado pelo ambiente cultural, logo o professor se relaciona com o aluno estabelecendo reciprocidade nesta relação pedagógica que modifica o aluno e seu ambiente ao mesmo passo que modifica o professor.

O professor é o principal agente do processo de socialização do saber da episteme a fim de possibilitar a instrumentalização para emancipação (responsabilidade para liberdade). Nesta ótica é preciso repetir para que se torne “mecânico”, mas que não se encerre na mecanização, superando-a através da liberdade, ou seja, só dominando por meio da disciplina, da repetição e da mecânica o saber construído historicamente a ciência é que seremos capazes de ter a liberdade de criação ou só elaborando a estrutura na superestrutura para poder superar a estrutura. Se faz necessário o movimento histórico-dialético na

atuação do professor para a articulação da cultura do aluno com a cultura escolar e o conhecimento sistematizado. Para superar a estrutura é necessário se conscientizar sobre ela – para tanto é preciso compreender a história e as contradições.

Assim sendo, o projeto da escola única propõe uma educação diretiva, contudo, com espaço para criatividade, mais dinâmica do que mecânica, no qual os anos iniciais são mais “dogmáticos” e os anos finais são seminários. Uma escola que valorize a capacidade de raciocínio e abstração, que não vise um valor utilitário imediato, sendo uma educação desinteressada no que tange aos interesses de coerção e consenso da classe dominante. O autor exemplifica com o potencial do ensino do Latim desinteressado, ou seja, não se aprende o latim pelo idioma, mas para se pensar na história e no processo histórico de uma nação e, por conseguinte, de si mesmo. Logo, este desinteresse é permeado de interesse, mas não aquele voltado ao pragmático, ou seja, o “efeito colateral” do ensino de latim era mais interessante que o próprio latim enquanto idioma. Portanto, a escola única deve ser desinteressada neste sentido e em primeiro momento, mas isso não indica que o professor não deve se preocupar com a conexão com o campo prático e concreto.

Educação e a transformação social

A educação e o ensino são determinados pelo modo como os homens produzem a sua existência material. Portanto, se faz necessário contextualizar a educação na base material em que ela se realiza. A base material determina as ideias, as teorias e as práticas pedagógicas da educação determinam a própria educação e seus objetivos declarados e ocultos. A luta de classe deve estar sempre presente em nossa análise para a compreensão e transformação da realidade e, inclusive e concomitantemente, da transformação educacional.

Se faz necessário pensar na educação de forma macro, compreender que a sua determinação é dada pelo modo de produção da vida material, considerar a educação como um concreto pensado e não através de abordagens que conferem à mesma um caráter abstrato e/ou idealista que negam a materialidade e a conexão com o modo de produção e, conseqüentemente, com a história e a dialética. Reconhecendo que o homem produz sua existência e que tal produção

se dá atrelada ao modo de produção e as suas condições materiais e suas contradições, entendemos que a produção da existência não parte do nada, o homem necessita da educação para poder compreender a humanidade e conseguir produzir a si mesmo. Sendo assim, a educação e o ensino assumem um papel central e se constituem como um espaço de luta, no qual a burguesia e o proletariado, o positivismo e o socialismo são tensões assumidas pela escola na sociedade capitalista, no qual a educação assume contornos da luta de classes.

Lombardi (2011), utilizando de um autor não marxista (CAMBI, 1999), destaca a influência da luta de classes dentro da sociedade capitalista no que diz respeito à educação. Destaca que a educação sempre é vista como essencial, independente do projeto que se pretende (conservador, reformista ou revolucionário).

É importante destacar que esse movimento contraditório entre burguesia e proletariado, bem como de suas ressonâncias na educação, é apontado não somente por marxistas, mas também por intelectuais comprometidos com um entendimento contextualizado da educação. Franco Cambi, autor de recente obra de História da Pedagogia, faz uma síntese erudita e metodologicamente eclética dos conhecimentos construídos nesse campo de investigação. Ele entende o Século XIX como aquele caracterizado pela existência de uma frontal oposição entre as duas classes fundamentais da sociedade capitalista e que se refletia em todas as dimensões da vida e organização da sociedade, seja a econômica, a social, a política e a ideológica. Cambi enfatiza o confronto entre a burguesia e o proletariado, afirmando que esse embate também produziu projetos antagônicos e radicais no que diz respeito à educação e à pedagogia (CAMBI, 1999, p. 407). Para este autor, nenhuma região do planeta ficou livre das profundas e aceleradas transformações então em curso. Conservadores, reformistas e revolucionários colocavam na educação um papel essencial, quer para manter o equilíbrio e a harmonia social, quer para promover ajustes que resolvessem disfunções sociais ou mesmo para revolucionar a ordem existente. (LOMBARDI, p. 349, 2011).

Reconhecendo o poder ideológico da educação e que a burguesia se apropria da produção do conhecimento, assim como se apropria da produção do trabalho, logo, se faz necessário questionar a standardização do conhecimento tanto quanto os lucros advindos do trabalho, se faz necessário abolir o monopólio minoritário e classista sobre o conhecimento pela burguesia.

A reflexão sobre os limites da pedagogia para a transformação social são o nosso objetivo neste texto, no qual buscamos destacar o papel da pedagogia

histórico-crítica como a possibilidade de se compreender a escola como um instrumento capaz de contribuir para a transformação social. A pedagogia histórico-crítica nega a onipotência da educação escolar, superando assim uma característica das teorias não críticas que atribuem à escola um poder ilusório. Mas, também nega a impotência da educação escolar, característica própria às teorias crítico-reprodutivistas. Portanto, é uma teoria da educação que capta criticamente a realidade escolar, ao mesmo tempo em que é uma pedagogia que propõe a superação da ordem vigente.

A pedagogia histórico-crítica é apresentada como uma pedagogia revolucionária que se constitui através de uma crítica-dialética, ou seja, não reprodutivista, na qual se abrem as possibilidades para a compreensão e o reconhecimento da unidade entre educação e revolução. Reconhecendo a saturação do capitalismo aponta para as condições objetivas para a revolução, ao mesmo ponto que verifica a necessidade da construção das condições subjetivas, ou seja, a necessidade de intervenção para que as pessoas compreendam tal saturação para a construção de uma nova ordem social. Tal intervenção é o papel da educação na condução da socialização do conhecimento, através do desvelamento das condições históricas e através da crítica para a construção das condições subjetivas e, conseqüentemente, a revolução socialista, as condições subjetivas são exatamente a consciência de classe e experiências práticas de organização social diferenciada.

Nesse processo a educação desempenha papel estratégico porque, se as condições objetivas estão postas, para operar nestas condições não deixando escapar a oportunidade histórica de desencadear, com chances de êxito, a revolução socialista, impõe-se preencher as condições subjetivas que implicam uma aguda consciência da situação com uma compreensão clara das condições vigentes a partir de seus determinantes históricos a fim de se instrumentalizar tecnicamente para realizar as ações necessárias à construção da nova forma de sociedade. E é exatamente esse o âmbito de incidência do trabalho educativo que, conseqüentemente, deverá estar ancorado numa sólida teoria pedagógica que elabore e sistematize os elementos garantidores do acesso aos elementos que assegurem o desenvolvimento da consciência, a compreensão clara da situação e a instrumentação técnica para uma ação eficaz. É essa, enfim, a tarefa a que vem se propondo a pedagogia histórico-crítica constituindo-se, em conseqüência, como uma teoria revolucionária da educação. (SAVIANI, 2017, p.70).

A distinção entre a pedagogia histórico-crítica e as demais teorias pedagógicas contra hegemônicas (crítico reprodutivista) é justamente o destaque para a compreensão da reciprocidade educação e revolução. Os questionamentos frente à educação e à revolução se fazem presentes na área de educação, sobretudo por conta das pedagogias com perspectiva socialista, como a pedagogia histórico-crítica, as quais são questionadas sobre a sua possibilidade de existência em uma sociedade capitalista. O problema ocorre por conta de uma abordagem por via da lógica formal e não da lógica dialética, ou seja, não se trata de avaliarmos a relação entre educação e revolução, mas a unidade entre educação e a revolução, compreendendo-as (educação e revolução) não em relação de simples decorrência, mas em um movimento interdependente e de reciprocidade.

Um dos modos possíveis de distinguir-se a pedagogia histórico-crítica das outras concepções contra hegemônicas (SAVIANI, 2008b) na história da educação brasileira é pela via de análise das relações entre educação e revolução. Defendo a tese de que, na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, por um lado a educação é um meio para a revolução socialista, e, por outro, a revolução é um meio para a plena efetivação do trabalho educativo. Essa tese tem por pressuposto que o pensamento pedagógico deve ser entendido, na sociedade contemporânea, em suas relações com a luta de classe (SAVIANI; DUARTE, 2012). (DUARTE, 2016, p.20-21).

A escola não faz a revolução, mas a socialização do conhecimento é fundamental para a revolução e, portanto, revolucionária. No Brasil pensar e promover a educação, por si só, já é revolucionário. Retomamos aqui o grande pensador e educador brasileiro Paulo Freire, “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (2000, p. 67). A escola tem o papel de educar por meio de uma determinada pedagogia – transmitir o conhecimento historicamente produzido – e a escola é uma arma nas mãos das classes dirigentes e estas classes não têm nenhuma intenção de revelar o caráter classista da escola. Sendo assim, a escola se diz para todos quando na verdade existem escolas distintas para cada classe social. Sem uma teoria pedagógica revolucionária não pode haver uma prática pedagógica revolucionária.

Pensar em uma pedagogia revolucionária implica em transformar as bases materiais da organização social, ou seja, precisa-se alterar o modo de

produção capitalista. O processo de transformação da estrutura econômica, social e política se articulam com o revolucionar da pedagogia. Logo, o movimento revolucionário da sociedade implica e é implicado pelo revolucionar da educação, da pedagogia.

Saviani (2017) trabalha o conceito de revolução destacando a sua condição material e a sua característica radical de mudança de forma.

Etimologicamente a palavra "revolução" deriva do verbo "revolver", que significa revirar, colocar o que estava embaixo para cima e vice-versa. Assim, quando se revolve a terra as camadas inferiores vêm para cima e as que estavam acima, sustentando-se sobre as de baixo, passam para o plano inferior. Essa analogia é interessante por três motivos: a) o ato de revolver, ou seja, a revolução, não acontece pela introdução de algo externo, trazido de fora, mas se dá internamente vindo à tona o que estava submerso e submergindo o que sobressaía; b) o ato de revolver, a revolução, não ocorre espontaneamente; ao contrário, exige a intervenção de agentes que intervêm no processo provocando a reviravolta; c) a revolução não é uma simples mudança, uma transformação de aspectos acidentais ou conjunturais que não afetam a estrutura do fenômeno objeto da modificação. A revolução é sempre transformação em sentido estrito, isto é, o ato de mudar a própria essência do objeto sobre o qual incide o referido ato. Trata-se, pois, de uma mudança radical, de caráter estrutural, que dá origem a uma nova forma. (SAVIANI, 2017, p. 54).

O autor trata da relação entre educação e revolução destacando o caráter radical da revolução que a partir das condições objetivas e subjetivas constroem uma nova ordem, é uma mudança estrutural que deve ser vista de maneira dialética entre estrutura e superestrutura e, portanto, a educação (superestrutura) desempenha um papel central para a revolução. A Pedagogia histórico-crítica se apresenta como uma pedagogia concreta, uma pedagogia revolucionária, aquela capaz de proceder, a partir da realidade e compreendendo suas contradições, para a construção de uma nova ordem social, para a revolução. Saviani destaca tanto na base (marxista) como na própria pedagogia histórico-crítica o movimento da síncrese para síntese, sendo este mediado pelo trabalho educativo e culminando, na transformação social. O todo caótico é a impressão sensível e imediata que deve ser, por meio de abstrações, avançado no conhecimento e conseguir reduzir o todo caótico para a conceituação simples que, por sua vez, necessita voltar a totalidade e compreender o concreto. É o movimento de passagem do empírico para o

concreto pela mediação da abstração, da síncrese para a síntese pela mediação da análise.

A teoria e a pedagogia histórico-crítica, ao propor uma pedagogia, supera a reprodutividade das teorias críticas que não propõe uma pedagogia, pois se posiciona, faz a denúncia e posteriormente faz a proposta pedagógica. A prática social é o ponto de partida e de chegada, sendo a pedagogia a mediação (problematização/instrumentalização/catarse). A teoria da pedagogia histórico-crítica não segue passos, não tem lógica formal, portanto, não segue de forma mecânica, mas dinâmica. Uma pedagogia concreta que compreendendo o movimento da pedagogia histórico-crítica da síncrese para a síntese, como processos adequados tanto para o método científico quanto para o pedagógico, vislumbra-se um movimento que parte da prática social para retornar à mesma, sendo um movimento de tomada de consciência das classes para incorporação de instrumentos e a compreensão para a transformação social.

A pedagogia histórico-crítica se apresenta como alternativa capaz de problematizar os limites da pedagogia e sobre o poder ilimitado e ilusório ou o poder limitado e real. A pedagogia histórico-crítica coloca nas mãos dos educadores uma arma de luta capaz de permitir-lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado, a educação. A socialização do conhecimento é tão necessária quanto a socialização dos meios de produção e das riquezas oriundas do trabalho. A pedagogia histórico-crítica é a proposta pedagógica que consegue superar a crítica reprodutivista e, compreendendo os limites da educação escolar em uma sociedade burguesa, localiza na educação a possibilidade da superação da sociedade capitalista, sobretudo através da socialização dos conhecimentos produzidos historicamente.

Duarte (2016) também trata da relação entre educação e revolução, expondo a polêmica gerada por conta de uma lógica formal que não entende o movimento dialético e, portanto, a relação de reciprocidade e interdependência da educação e da revolução. Ou seja, a educação e a pedagogia em uma perspectiva socialista que nega a sociedade capitalista e pretende contribuir com a formação plena do Homem, ao mesmo tempo que necessita de uma nova sociedade instituída (o socialismo/ comunismo), contribuí para a construção desta sociedade. O autor expõe utilizando de Marx e Engels, assim como de

outros autores marxistas tal processo, destacando a necessidade de um olhar para a dialética que possibilita compreendê-lo.

A educação não está em nenhum momento desvinculada do modelo/projeto de sociedade e para forjar uma concepção política e uma postura revolucionária se faz necessário formar o ser humano de forma integral. O termo integral aqui utilizado pauta-se no marxismo e sua defesa da formação integral do Homem, ou seja, o ensino cognitivo e de conteúdos é importante, pois é preciso conhecer conceitos e regras científicas, contudo é preciso também o desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica sobre tais conceitos e regras. Portanto, a apropriação do conhecimento socialmente produzido é de extrema importância para, concomitante a isso, se assumir a postura revolucionária que, compreendendo a totalidade do movimento histórico, enxergue o contexto e os interesses de classe (burguesa versus proletariado) e busque o desenvolvimento para o fim da exploração e não para a acumulação de capital e acentuação das desigualdades. A educação deve ser vista como uma emancipação humana com viés cultural e não ser restrita a empregabilidade.

Precisamos problematizar o papel da escola e da educação para a formação integral e construção da sociedade socialista, enfatizando a necessária vigilância em relação ao poder da escola, no qual se reconhece na escola seu potencial sem negar a necessidade da mudança estrutural, ou seja, a socialização do conhecimento com a socialização dos meios de produção e do produto do trabalho. A socialização do conhecimento enquanto desnaturalização da realidade e a possibilidade da transformação da mesma, logo a necessidade da socialização dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos são condição e resultado da socialização dos meios de produção.

O conhecimento não deve servir apenas ao uso experimental, não se restringe a um elenco de informações, mas sim como vemos a realidade (visão de mundo) e como nos relacionamos com tal realidade, conhecer é se posicionar e mesmo que o conhecimento não garanta a transformação social, ele é requisito fundamental. A operacionalização de certos conhecimentos não é possível trabalhar na escola, devido ao tempo, mas o que é importante é o essencial do conhecimento. Um dos elementos da materialidade do ato educativo é o tempo (a própria vida tem esta limitação temporal). Devemos entender os limites da escola e trabalhar para além do uso instrumental do conhecimento, destacando

o essencial do conhecimento para a construção de uma visão de mundo crítica. Como usamos o conhecimento para explicar o mundo, isto é a tarefa da educação e da escola.

Ora, a escola precisa ir além do cotidiano das pessoas e a forma de ela fazer isso é por meio da transmissão das formas mais desenvolvidas e ricas do conhecimento até aqui produzido pela humanidade. Não interessa, porém, à classe dominante que esse conhecimento seja adquirido pelos filhos da classe trabalhadora. Infelizmente há intelectuais marxistas que inadvertidamente acabam fazendo o jogo da burguesia ao desvalorizarem a educação escolar ou preconizarem uma escola descaracterizada, na qual a transmissão do conhecimento ocupa um papel secundário, subordinado as demandas da vida cotidiana dos alunos. (DUARTE, 2012, p. 155).

O conhecimento no limite do instrumental pode estar aprisionado a uma visão de mundo no qual se descarta os valores, entendendo o limite e também o instrumental como a formação unilateral, aquela que reduz a formação a técnica específica e, muitas vezes, fragmentada, exigida pelo mercado de trabalho, este por sua vez, alienado. O conhecimento é fundamental, mas este não pode ser separado do posicionamento em relação a realidade, ou seja, não devemos nos restringir ao instrumental, mas utilizá-los para a compreensão crítica do mundo e, portanto, para o posicionamento e a conexão do conhecimento com os valores. Quando trabalhamos o conhecimento na perspectiva da visão de mundo, compreendemos que a realidade é uma produção histórica do mundo a partir das condições materiais. O ser humano participa do movimento da realidade enquanto produtor dentro das condições materiais e de suas contradições, com a possibilidade de vir a ser.

Precisamos lidar com o conhecimento científico de maneira crítica, destacando as contradições de nossa organização social, da própria sociedade. Não podemos aceitar ou refutar o conhecimento, mas da reflexão crítica acerca do conhecimento, reconhecendo suas contradições e seu caráter histórico e dialético, fazer da socialização do conhecimento a possibilidade de elevação da consciência do proletariado.

Lombardi (2011) faz um levantamento da temática educação na obra de Marx e Engels, verifica que a educação intelectual, física e tecnológica são orientações postas pelos autores nos documentos de orientação ao proletariado. Destaca trechos de obras e os pensamentos dos referidos pensadores que

apesar de não se dedicarem ao tema de forma direta, possibilitam no conjunto de sua obra uma análise. A pedagogia marxista combina a instrução, a ginástica e o trabalho produtivo, sendo o seu objetivo a "eliminação da diferença entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre concepção e execução, de modo a assegurar a todos os homens uma compreensão integral do processo de produção" (p.362).

A educação é indissociável da sociedade e, portanto, deve

(...) propiciar aos homens o desenvolvimento integral de todas as potencialidades humanas. Todas as necessidades do homem devem emergir no processo educacional, tais como a busca pela sobrevivência, o prazer, a criação e o gozo da cultura, a participação na vida social, a interação com os outros homens, a autorrealização e a autocriação. (LOMBARDI, 2011, p. 362-363).

A educação está conectada com a sociedade e sendo localizada e determinada pelo modo de produção capitalista pode, ao mesmo tempo, servir de promotora da inculcação ideológica burguesa quanto, a partir das contradições evidentes da sociedade burguesa, servir de instrumento crítico revolucionário, ou seja,

(...) a educação é indissociável da sociedade e pode servir tanto de instrumento para a manutenção das condições de exploração e subordinação do proletariado pela burguesia, quanto de alavanca para a necessária transformação histórica da sociedade em direção ao socialismo. (LOMBARDI, 2011, p. 363).

O processo educativo tem importância fundamental na formação das novas gerações, sobretudo, se este está calcado em princípios para além do capital. A centralização na escola enquanto base para formação plena do Homem e, conseqüentemente, para a revolução se faz necessário, uma revolução que é também cultural e que visa a formação omnilateral, tendo o trabalho como princípio educativo. Educar para o trabalho não é educar para o mercado de trabalho, aqui nos referimos no aspecto ontológico do trabalho e não na perspectiva funcional e, portanto, no trabalho assalariado. Tais reflexões constam nos escritos de Marx e Engels (formação omnilateral), mais especificamente, destacamos o empenho de Gramsci (2001; 2006) destacando a reciprocidade entre trabalho e educação (trabalho como princípio educativo).

Gramsci é retomado por Saviani (2015) destacando a importância do referido autor na compreensão da relação entre o desenvolvimento da base material com o desenvolvimento cultural, assim como do trabalho como conceito central, sendo matéria e meio da educação. Cita Gramsci enquanto uma de suas referências e seu conceito de "catarse" como o momento pelo qual o aluno consegue tomar consciência da realidade e, sendo ela a de exploração própria do capitalismo, pode e tem os instrumentos para a sua transformação.

Além de Marx, Gramsci, que entre os teóricos marxistas foi aquele que mais avançou na discussão da questão escolar, alimentou minhas análises pedagógicas. Inspirado nele, lancei mão da categoria "catarse" para caracterizar o quarto passo da pedagogia histórico-crítica, constitutivo do momento culminante do processo educativo, quando o educando ascende a expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social. Pareceu-me que a acepção gramsciana do termo "catarse", entendendo-a como a "elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos Homens" (Gramsci, 1978, p. 53), revelava-se perfeitamente adequada para exprimir o momento da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados, pela mediação do trabalho pedagógico, em elementos ativos de transformação social. (SAVIANI, 2015, p. 82).

A catarse é o momento de tomada de consciência, da elaboração da estrutura na superestrutura, aquele no qual a estrutura se converte em superestrutura na consciência dos Homens, ou seja, a estrutura deixa de ser força superior que esmaga o Homem para se tornar meio para revolução. O Homem tem uma reação ativa às condições da estrutura, pois não há um determinismo nem um idealismo, mas uma relação dialética entre estrutura e superestrutura. Se faz necessário explicitar as contradições e compreender o movimento histórico no qual, mais do que a partir da base material, mas interagindo reativamente com a base material, o Homem, com criticidade, vive.

A relação professor/aluno é de dois diferentes, mas não antagônicos, entretanto, são também mutuamente dependentes, é preciso compreendermos esta interdependência sem negar que o professor desempenha o papel de síntese, ou seja, é o responsável pela compreensão e reconhecimento da prática social do aluno, é o responsável pela transmissão do conhecimento sistematizado e, por fim, da síntese que possibilite ao aluno a catarse, ou seja, a tomada de consciência. O concreto pensado, pois foi elaborado a partir da análise da estrutura e superestrutura e dos seus nexos. É preciso saber o que o

aluno já sabe e mostrar/transmitir, a partir disto, o saber sistematizado para a construção da reflexão crítica para a elevação cultural da massa. É preciso criar condições para socialização das culturas, da filosofia, da cultura filosófica e, com isso, desenvolver criticidade e tomar consciência. Não basta a intuição da exploração, se faz necessário a compreensão racional da exploração para conseguirmos a emancipação humana.

O ponto de vista histórico é a base para compreender a realidade que está calcada em condicionantes materiais (Marx) e ideológicos (Gramsci) e é importante ter consciência do movimento dialético para desnaturalizar e pôr fim à exploração. A teoria só é revolucionária quando inserida nas massas – educação das consciências. A educação é a luta pela hegemonia – educação do senso comum à consciência filosófica- a educação como instrumento de luta. A pedagogia histórico crítica é a principal sistematização das influências marxistas na educação.

A revolução socialista é imprescindível, para a perspectiva marxista, pois se não acontecer o capitalismo vai esgotar a possibilidade de vida na terra, devido a exploração do trabalhador e da natureza. Não existe capitalismo com desenvolvimento sustentável, não existe desenvolvimento sustentável com o capitalismo. É importante o conhecimento para a revolução. O trabalho foi socializado, mas os meios de produção e o produto do trabalho não, a revolução é a socialização dos meios e do produto do trabalho. Para além de solucionar estas questões, a revolução possibilitará a formação plena do ser humano e, portanto, a socialização do conhecimento; no entanto, como vimos, não se trata de um movimento linear e harmônico, mas dialético. Sobretudo, por nós nos humanizarmos e desumanizarmos pelo trabalho, e no capitalismo este ter sido alienado. No capital as ações têm por finalidade algum ganho, um pagamento, isto esvazia a atividade que deixa de ter significado em si, mas se torna um meio de obtenção de ganho. Tal situação afeta também as relações entre pessoas que passam a ser realizadas também de forma interesseira. Isto esvazia de conteúdo a relação e o trabalho, tornando novamente imprescindível a revolução socialista.

Identificamos na escola um poder real, ainda que limitado, onde o professor exerce grande importância para a socialização do conhecimento socialmente produzido a fim da evolução cultural das massas, construindo uma

concepção de mundo que atenda aos interesses populares atenta às armadilhas da cooptação pela classe dominante dos interesses da classe dominada. O professor organiza a cultura, mas há de tensionar via choque cultural a organização social vigente, passando de um intelectual tradicional para um orgânico das classes populares.

É preciso defender a escola e ficar alerta para o perigo da crítica à escola clássica poder se tornar no fim da escola, o que seria péssimo, sobretudo para classe trabalhadora que, ao invés do fim da escola, necessita da sua universalização. A valorização da educação como potência para a emancipação, mesmo que esta esteja sob domínio da ideologia burguesa, pois, em princípio, a educação ao transmitir conhecimento participa do processo de emancipação. Ou seja, é tarefa da escola socializar o conhecimento e fazendo isso questionar as bases da sociedade capitalista. Através do materialismo histórico-dialético se compreende a realidade passando do todo caótico para a síntese da totalidade na diversidade.

A socialização do conhecimento científico, artístico e filosófico por parte da escola requer do professor o compromisso com o domínio e transmissão do que há de mais desenvolvido para a formação de seus alunos. A educação e instrução não são colocados em oposição, a transmissão é importante junto com a possibilidade de análise crítica a partir e em conjunto com o domínio do conhecimento científico. A apropriação do legado já produzido com a atenção para a devida tradução para os interesses do proletariado é a possibilidade da educação para a emancipação. Uma educação política de apropriação popular do processo revolucionário.

Destacamos, também, o cuidado para a não adoção de forma estritamente teórica, assim como da estritamente prática, ou seja, correr o risco de professores que se colocam como progressistas (revolucionários), mas não possibilitam a socialização do conhecimento e acabam por reproduzir as desigualdades (conservadores e reacionários). A mudança da educação está vinculada à formação de professores, uma formação de professores forjada na escola, como lócus privilegiado do processo, no qual se constitua a práxis reflexiva crítica, a unidade teoria e prática.

Compreendendo que o professor é um intelectual e que desempenha importante atividade se faz necessário questionar como se dá a sua formação,

um olhar voltado para a profissão de professor, suas práticas e lutas diárias que não perca de vista o ser humano professor, localizado histórica, social, econômica e politicamente.

A escola e o trabalho do professor se localizam no campo da superestrutura, contudo, sendo o trabalho do professor um trabalho, mesmo este imaterial, segue a mesma lógica da estrutura, ou seja, das bases materiais, do modo de produção capitalista. Portanto, foi mercantilizado a superestrutura, a escola, e isso atende a um duplo fim: legitimação da exploração por via da ideologia dominante e produção de mais-valia através da exploração do trabalho do professor que, por sua vez, torna sua prática profissional mecânica e alienada. Logo, o controle ideológico do professor se dá também por meio da precarização e mecanização do seu trabalho.

A deficiência na formação e atuação do professor não é culpa do professor, pois sua formação e sua atuação estão condicionadas à sua realidade material que impede que sua vontade seja concretizada por mero empenho.

A educação é um campo da atividade humana e os profissionais da educação não construíram esse campo segundo ideias próprias, mas em conformidade com condições materiais e objetivas, correspondendo às forças produtivas e relações de produção adequadas aos diferentes modos e organizações da produção, historicamente construídas pelos homens e particularmente consolidadas nas mais diferentes formações sociais. (LOMBARDI, 2011, p. 353).

Precisamos superar tal condição e pensar na formação para outra educação e, logo, pensar uma outra formação. O que tipifica a formação de professores é a escola, pois a escola é o centro, é a instituição na qual o professor exerce sua prática profissional e, portanto, o seu objetivo deve ser o de aproximação da escola, mas tal aproximação deve ser conduzida para que o professor em formação possa desvendar as contradições contidas na escola e no próprio fazer educativo. Se faz necessário o domínio da fundamentação teórica para conseguir fazer esta análise crítica que possibilita compreender as contradições e, inclusive localizá-lo dentro de um processo histórico-dialético. Tal movimento possibilitaria um olhar crítico e propositivo que com as chaves teóricas e a capacidade de abstração superariam a interação por experiência do

senso comum e/ou uma interação puramente pragmática, constituindo um olhar que propõe transformação qualitativa.

No próximo capítulo apresentaremos a realidade dos professores participantes da nossa pesquisa a partir do discurso produzidos por eles, sendo também explicitada nossa metodologia e os passos que demos para a construção de nossa tese. Para nossa perspectiva, o materialismo histórico-dialético, o reconhecimento da singularidade de uma escola específica, assim como, de práticas pedagógicas de professores específicos, não excluem ou relativizam a realidade como um todo, que é complexa e tem suas conexões macrossociais. É importante o destaque da complexidade do contexto investigado e para nos ajudar a entender o material empírico produzido, convocamos a psicologia histórico cultural que também tem por base o materialismo histórico e reconhece que a complexa estrutura humana se constitui na ligação entre história individual e história social.

CAPÍTULO III – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS E PRODUÇÃO DO MATERIAL EMPÍRICO

Materialismo histórico-dialético e a abordagem histórico-cultural

A metodologia não deve ser compreendida e encerrada em seu aspecto instrumental, a metodologia em pesquisa social perpassa os fundamentos teóricos-metodológicos das ciências humanas, ou seja, integram o amplo debate teórico filosófico sobre o método, portanto se faz necessário ressaltar os fundamentos filosóficos que embasam a pesquisa e o pesquisador. Em nosso caso adotamos o materialismo histórico-dialético para analisar a realidade com intuito de destacar os processos sociais e reconhecendo que os investigados são sujeitos localizados histórica, social, cultural, econômica e politicamente, sendo a historicidade e a sua condição material determinantes para a compreensão de sua realidade que, por sua vez, é dinâmica devido à complexidade e as contradições. Defendemos que nem existe um determinismo por parte das condições materiais (estrutura), nem um idealismo por parte das vontades individuais ou de grupo (superestrutura), mas uma relação dialética na qual precisamos compreender o nexos existente entre estrutura e superestrutura, ou seja, não é uma simples relação de decorrência, mas uma relação de reciprocidade.

O materialismo histórico-dialético é o método sociológico de Karl Marx, o autor defende uma macrosociologia, na qual, reconhece que o movimento da história se dá pela contradição (dialética) e que o Homem é ao mesmo tempo produto e produtor da sociedade em que vive. Portanto, para a compreensão da sociedade, das relações sociais, precisamos analisar as condições materiais de produção (materialismo), o processo histórico de desenvolvimento da sociedade (histórico) e as contradições presentes em tal processo (dialética). Marx, como os pensadores de sua época, reconhece a Razão como instrumento de apreensão da realidade. A dialética de Hegel, que prevê a autossuperação

desencadeada pela contradição, também compõe o pensamento de Marx que utiliza-se da ideia de movimento e superação, mas refuta o idealismo hegeliano. Por fim, utiliza-se da materialidade, das condições materiais de produção, assim como, da historicidade como noção de transitoriedade. Funda-se, então, o materialismo histórico-dialético. A análise da vida social deve, portanto, ser realizada através de uma perspectiva dialética que, além de procurar estabelecer as leis de mudança que regem os fenômenos, esteja fundada no estudo dos fatos concretos, a fim de expor o movimento do real em seu conjunto.

O método de compreensão da realidade de Marx perpassa pela relação entre estrutura (conjunto de forças produtivas e relações sociais de produção) e a superestrutura (concepções não materiais, as ideologias políticas, concepções religiosas, códigos morais e estéticos, sistemas legais, de ensino, de comunicação, o conhecimento filosófico e científico, representações coletivas de sentimentos, ilusões, modos de pensar e concepções de vida), sendo que tal relação, apesar da supremacia da estrutura, não se dá de forma simples e por decorrência, mas de forma dialética e por interdependência.

A partir dessa reflexão, o autor atribui ao Trabalho um papel fundamental na constituição da Humanidade.

(...) Mas a existência do casaco, do linho, de cada elemento da riqueza material não existente na natureza, sempre teve de ser mediada por uma atividade especial produtiva, adequada a seu fim, que assimila elementos específicos da natureza a necessidades humanas específicas. Como criador de valores de uso, como trabalho útil, é o trabalho, por isso, uma condição de existência do homem, independente de todas as formas de sociedade, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana. (MARX, p. 49-50, 1971).

O modo pelo qual o ser humano atende às suas necessidades faz com que outras necessidades sejam criadas e neste processo de produção de sua existência ele é ao mesmo tempo produto e produtor da sociedade. Ou seja, as suas relações materiais, os modos pelos quais o Homem produz seus meios de vida formam todas as suas relações. O trabalho é o que Humaniza o Homem. No entanto, o autor afirma que a divisão social do trabalho enquanto condição para a produção dentro do modo de produção capitalista, cria, não só especialistas, mas também evidencia duas classes antagônicas a burguesia

(dono dos meios de produção e do lucro) e o proletariado (trabalhador/força de trabalho). A partir do momento em que o valor de uso das mercadorias é esvaziado, também é esvaziada a concretude do processo de trabalho necessário e executado para a produção da mercadoria e tanto a mercadoria como o trabalho perdem o caráter concreto e se tornam abstrações. Na sociedade capitalista o trabalhador é transformado em assalariado e é “desapropriado” dos seus meios e da própria produção, o que o aliena e, com a exploração por via da mais valia³, torna o trabalho, contraditoriamente, “desumanizante”.

O fundamento da alienação, para Marx, encontra-se na atividade humana prática: o trabalho. Marx faz referência principalmente às manifestações da alienação na sociedade capitalista. Segundo ele, o fato econômico é o “estranhamento entre o trabalhador e sua produção” e seu resultado é o “trabalho alienado, cindido” que se torna independente do produtor, hostil a ele, estranho, poderoso e que, ademais, pertence a outro homem que o subjuga – o que caracteriza uma relação social. O trabalhador é alienado em relação às coisas – o trabalhador é alheio ao produto do seu trabalho, alienado em relação a si mesmo – o trabalhador não se reconhece na atividade de trabalho, nem mesmo a reconhece e também é alienado em relação ao trabalho – o trabalho deixa de ser atividade vital consciente e livre para ser apenas meio de vida (ou sobrevivência).

A categoria trabalho é fundamental dentro desta perspectiva, pois através do trabalho o homem transforma seu meio. A cultura, ao mesmo tempo, é decorrente e influencia tal processo, ou seja, o homem transforma a natureza e, neste processo, transforma a si próprio. Tal elaboração é retomada como fundamento filosófico pela abordagem histórico-cultural (Vygotsky, 1896-1934), a qual convocamos para nos auxiliar nas interpretações frente ao material empírico produzido. A psicologia histórico-cultural também tem por base o materialismo histórico-dialético e busca compreender o desenvolvimento

³ O capital variável é assim chamado porque sua quantidade varia do começo ao fim do processo de produção; o que no início é VALOR DA FORÇA DE TRABALHO ao término é valor produzido por esta força de trabalho em ação. A mais-valia é a diferença entre esses dois valores: é o valor produzido pelo trabalhador que é apropriado pelo capitalista sem que um equivalente seja dado em troca. Não há, aqui, uma troca injusta, mas o capitalista se apropria dos resultados do trabalho excedente não pago. (Dicionário do Pensamento Marxista, 2001, p. 227)

humano e o indivíduo considerando a perspectiva marxista de Homem enquanto produto e produtor da sociedade, sendo assim, reconhece que a humanidade se origina na vida em sociedade, através das relações sociais é que se desenvolve o indivíduo, ou seja, o ser humano é um ser social. As características e reações biológicas se entrelaçam com os processos culturalmente organizados. A relação entre homem e meio é mediada por instrumentos e signos, sendo que estes vão se desenvolvendo a partir das necessidades criadas por sua intervenção. Logo, por exemplo, o instrumento criado para atender uma demanda produzirá uma nova forma de relação que necessitará de outros instrumentos e/ou o seu aperfeiçoamento. Já os signos se desenvolvem na linguagem, que é o sistema de signos mais importante para o homem. Tanto os instrumentos quanto os signos são produtos das relações históricas entre os homens, ou seja, a sua utilização não se restringe a experiência pessoal do indivíduo, então, o social e a relação com o(s) outro(s) é fundamental. A interação com o outro possibilita a apropriação pelo indivíduo dos instrumentos e dos signos. Sendo assim, é a ligação entre a história individual e a história social que constitui a complexa estrutura humana, a dimensão social é reconhecida no desenvolvimento humano, ou seja, o ser humano constitui-se como tal na sua relação com o outro social. O ser humano é membro de uma espécie biológica que só se desenvolve no interior de um grupo cultural. “Na sua relação com o mundo, mediada pelos instrumentos e símbolos desenvolvidos culturalmente, o ser humano cria as formas de ação que o distinguem de outros animais”. (OLIVEIRA, 1992, p. 24).

O Homem é fundamentalmente um ser histórico e cultural e na sua constituição tem na linguagem um quesito central. Um ser que se constitui imerso na cultura. A subjetividade é tão social como o resto da sociedade, logo, o individual é na verdade coletivo. Nosso plano subjetivo é construído nas relações sociais. O subjetivo para a psicologia histórico cultural não é possível ser compreendido no limite do individual. Segundo tal abordagem (histórico-cultural) a subjetividade é constituída a partir de critérios materiais, históricos e sociais se contrapondo à ideia da produção da subjetividade pela liberdade individual. No entanto, o ser humano, o indivíduo possui um papel na construção de sua própria história, a singularidade é construída a partir da subjetividade enquanto processo

de confluência das determinações materiais com o posicionamento social de cada indivíduo. Delari Junior (2013) afirma que a psicologia histórico-cultural reconhece a necessidade da explicação da especificidade humana a partir da própria condição humana “a raiz do homem é o próprio homem” (MARX, 2010, p. 151 *apud* DELARI JUNIOR, 2013, p. 56), logo, busca a compreensão sobre o Homem a partir das tramas constituídas pelas relações sociais, a linguagem e a consciência. “O homem só pode definir-se como tal no movimento de tornar-se humano, mas torna-se aquilo que é na mesma medida em que só pode ser aquilo em que se torna” (DELARI JUNIOR, 2013, p. 57)

O ser humano não é o resultado de um processo histórico, mas o próprio processo histórico. O que o homem é, sendo assim, não é a chegada, mas o próprio movimento dialético de sua constituição. O devir humano não é definido mecânica, biológica ou transcendentalmente, mas no processo histórico, nas relações sociais. “É o estabelecimento de uma relação social, que se configura em um determinado horizonte histórico cultural, sendo, portanto, mediada simbolicamente.” (DELARI JUNIOR, 2013, p. 60)

O autor faz um estudo da consciência pautado nos princípios marxistas, a saber, a consciência como objeto de estudo para a abordagem histórico-cultural. “O interesse pela consciência se coloca como interesse pelo que diferencia o humano de todos os outros animais” (p.61). A partir disto a consciência é sempre consciência de um determinado ser humano e, por conseguinte, de sua história fundida nas relações sociais no contexto de uma dada cultura. Assim sendo, a consciência não está apartada da materialidade do ser, não é coisa em si, mas a consciência é o ser humano consciente. “A consciência não é um *a priori* com relação à vida, mas é movimento *a posteriori* que se desdobra da vida em seu devir social” (p.61)

Tal compreensão remete ao aporte marxista de considerar as relações sociais construídas historicamente através das contradições e de lutas sociais e, a partir da abordagem histórico-cultural, considerar também as diversas tradições e contradições na qual se dão os processos de significação advindos da cultura.

Portanto, a consciência, como processo que não pode se dar fora de um ser humano individual particular, não é possível senão como função de relações sociais, as quais, por sua vez, também não são possíveis senão como práticas coletivas mediadas pela linguagem. (DELARI JUNIOR, p. 63).

O autor destaca também a relação do trabalho com a consciência, afirmando que o trabalho é sempre projetado na mente antes de ser executado, o trabalho demanda a criação de um projeto mental. “O trabalho, atividade propriamente humana, é por definição, uma atividade orientada a fins, os quais também precisam ser concebidos em/por nossa consciência.” (DELARI JUNIOR, 2013, p. 76). A consciência aqui assume a possibilidade ativa do ser humano – ser consciente – em regular suas ações uma vez que as projeta antes e é capaz de avaliá-las depois. Assim sendo, a consciência reflete a realidade ao mesmo tempo em que tem poder de intervir na realidade. Contudo, a vida não é determinada pela consciência, mas a consciência é determinada pela vida. A consciência a partir da abordagem histórico-cultural é um movimento especificamente humano que se configura através do conhecimento de si e do mundo, sendo que este é partilhado, o conhecimento individual deriva do conhecimento social, portanto, a consciência também é constituída no social.

A reflexão aqui apresentada sobre o materialismo histórico-dialético e a abordagem histórico-cultural não tem o objetivo de simplificar a complexidade de tais teorias, assim como, não tem o intuito de reduzir a profundidade da obra de Marx e Vigotski, mas firmar nosso aporte teórico-filosófico que nos acompanha na execução da pesquisa e em toda a escrita da tese. Importante ressaltar que existem outras possibilidades de interpretação, mas que nossa opção fundamenta-se nessa compreensão que assume a condição do homem enquanto produto e produtor da sociedade. O trabalho do professor é um trabalho localizado dentro da sociedade capitalista e assumindo que o professor e suas concepções se relacionam dialeticamente com tal realidade apontamos o caminho de nossa análise.

Procedimentos metodológicos

Concebemos que a realidade não se apresenta à primeira vista, mas é composta pelo fenômeno e a sua essência. Para compreender a realidade se

faz necessário a decomposição da totalidade, um movimento complexo que vai de um todo caótico para a síntese, assim se possibilita o conhecimento e a ação. Os procedimentos metodológicos adotados em nossa pesquisa para a produção do material empírico são a entrevista semiestruturada e a autoconfrontação simples e cruzada. Trabalharemos com tais procedimentos sem perder de vista a lógica dialética que busca compreender a realidade distinguindo-a da pseudoconcreticidade (KOSIK, 1976).

A pseudoconcreticidade é o complexo de fenômenos do cotidiano que através da atividade prático-sensível se apresentam de forma natural, se desenvolvendo a intuição prática da realidade, uma práxis utilitária imediata que possibilita a orientação no mundo, mas não a sua compreensão. Faz-se necessário indagar sobre a existência real e sobre as formas fenomênicas da realidade.

Captar o fenômeno de determinada coisa significa indagar e descrever como a coisa em si se manifesta naquele fenômeno, e como ao mesmo tempo nele se esconde. Compreender o fenômeno é atingir a essência. (KOSIK, 1976, p.12).

A ciência e a filosofia tem por objetivo buscar a essência, sendo que esta não é imediata e visível, conhecer a “coisa em si”, a estrutura da coisa se faz necessário e através da dialética no processo de decomposição do todo, de reprodução espiritual da estrutura da coisa é que se conhece e se transforma. É necessário a desconstrução da pseudoconcreticidade, mas isso não implica em negar as formas fenomênicas, pois estas existem objetivamente. O problema encontra-se na falsa noção de independência e na naturalização do fenômeno da coisa, que sem problematização não desvendam a coisa em si, a sua estrutura e a essência que compõem a realidade.

A distinção entre representação e conceito, entre o mundo da aparência e o mundo da realidade, entre a práxis utilitária cotidiana dos homens e a práxis revolucionária da humanidade ou, numa palavra, a “cisão do único”, é o modo pelo qual o pensamento capta a “coisa em si”. A dialética é o pensamento crítico que se propõe a compreender a “coisa em si” e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade. (KOSIK, 1976, p. 15-16)

Interessamo-nos pelo nexos entre estrutura e superestrutura, em uma defesa da práxis revolucionária, portanto, adotamos uma postura vigilante em relação à possibilidade de compreensão da realidade, na qual a coisa em si não se reduz ao seu fenômeno, assim como na busca pela essência não se perca a importância do fenômeno. Frente a isso, acreditamos serem potentes a entrevista e a autoconfrontação em uma perspectiva que não reduz a realidade ao visto ou dito, mas na observação e conversação atenta à condição material e histórica, ou seja, o material produzido não são “dados”, na acepção mais literal do termo, mas coprodução de narrativas que a partir das inferências da pesquisa possibilitam a produção do conhecimento.

A entrevista é uma conversa intencional que tem como objetivo obter informações do entrevistado a fim de “recolher dados” (produzir significações) que permitam ao investigador, a partir da linguagem do próprio sujeito, elaborar intuitivamente uma ideia de como seu entrevistado interpreta aspectos do mundo. Ressaltamos que concebemos tal entrevista, como mais do que uma técnica de coleta de dados fixa e fria, mas que associada à corrente filosófica da pesquisa social se constitui em um “instrumento flexível” para a produção do material empírico, ao ponto de compreender a dialética, afetar e ser afetado pelo campo de pesquisa, sem prejuízos para a cientificidade, uma vez que o processo todo é pautado por um pensamento criativo combinado com uma leitura crítica da literatura científica sobre o tema de pesquisa.

O procedimento da entrevista possui diferentes graus de estruturação. Em nossa pesquisa adotamos a entrevista semiestruturada para possibilitar aos entrevistados maior abertura e, com isso, inferir sobre as relações da estrutura com a superestrutura a partir de uma “fala” com maior autoria por parte do entrevistado que não estará restrito a perguntas fechadas. Sendo assim, assumimos uma condução flexível e sem juízos de valor, em que tudo que é dito, e até mesmo os silêncios, podem sustentar a oportunidade de exploração das minúcias (profundidade).

Toda pesquisa com entrevistas é um processo social, uma interação ou um empreendimento cooperativo, em que as palavras são o meio principal de troca. Não é apenas um processo de informação de mão única passando de um (o entrevistado) para o outro (o entrevistador). Ao contrário, ela é uma interação, uma troca de ideias e de significados, em que várias realidades e percepções são exploradas e

desenvolvidas. Com respeito a isso, tanto o(s) entrevistado(s) como o entrevistador estão, de maneiras diferentes, envolvidos na produção de conhecimento (GASKELL, 2002, p. 73).

Gaskell (2002) traz duas questões primeiras frente ao postulado: O que perguntar? E a quem perguntar? Obviamente, que estas perguntas devem estar ancoradas no interesse de pesquisa e em um referencial teórico que fundamente as inquietações do pesquisador, as lacunas da teoria e os problemas da realidade. Alerta para a necessidade de se ter um tópico guia para a condução da entrevista, ou seja, cabe ao entrevistador bem preparado fazer a entrevista com a intenção de dar conta dos objetivos da pesquisa. Isso em nenhuma medida significará uma falta de flexibilidade; enquanto guia, os tópicos não devem ser um engessamento da entrevista, mas uma agenda a ser seguida, complementada, transformada. Quanto à seleção dos entrevistados, o autor reforça o caráter de pesquisa científica social. Logo, ressalta que não é objetivo contar opiniões e trabalhar por amostragem, mas explorar o conjunto de opiniões e as diferentes representações em relação à realidade presente na entrevista.

O autor alerta sobre a importância de se compreender “os mundos de vida” dos entrevistados, ou seja, é importante localizar quem está falando e em qual condição. O contexto da entrevista implica no resultado da mesma e sabendo disso o pesquisador poderá compreender o que é dito, as entrelinhas e os silêncios. Tal compreensão deve acompanhar o pesquisador desde o momento da escolha dos investigados (entrevistados) e formulação de questões até a análise das narrativas produzidas, pois “A fim de construir questões adequadas é necessário avaliar tanto os interesses quanto a linguagem do grupo em foco” (GASKELL, 2002, p. 65).

Existem limites a serem observados na pesquisa através de entrevista, pois como um dos seus aspectos técnicos se dá pela conversação, seja em grupo ou individualmente, o entrevistador pode não compreender a “linguagem local”, algo bem específico e, pela polissemia das palavras, pode se afastar da possibilidade de compreensão; existem, ainda, os limites relacionados à possibilidade de omissão de informações por parte do entrevistado e de um olhar distorcido dos fatos que são transmitidos de uma maneira enviesada e com dificuldade de compreensão. Logo, não há que se adotar tal procedimento (entrevista) sem permanecer-se atento aos seus objetivos de pesquisa e crítico

aos “dados coletados”, cabe ao entrevistador não aceitar respostas como se fossem conclusivas, é necessário solicitar detalhes em relação a elas e propiciar a produção do máximo de informações em relação ao que foi informado pelo entrevistado.

Para dialogar sobre a análise das narrativas produzidas utilizaremos Rocha, Daher e Sant’Anna (2004) em seu artigo “A entrevista em situação de pesquisa acadêmica: reflexões em uma perspectiva discursiva”, no qual os autores abordam a entrevista e o material nela produzido como um gênero de discurso, sendo que este deve ser compreendido em sua complexidade, já que o mesmo é visto como uma produção situada sócio historicamente, dada por uma configuração enunciativa que a singulariza.

Definindo a entrevista enquanto gênero discursivo assumem a complexidade da mesma, que vai além do colóquio entre duas ou mais pessoas, passando a comportar na fala do entrevistado outras vozes. Destacam que, a entrevista a que se referem, está no contexto da pesquisa acadêmica entendendo existir dentro do gênero entrevista outros subgêneros e, logo, se faz importante situar o debate. Na pesquisa alertam para a necessária superação de um olhar que vê a entrevista como uma ferramenta capaz de colher informações da realidade, que o informante sabe e que o pesquisador precisa saber, afirmando que isto pode implicar em um olhar não crítico que deixa a entrevista no limite do dito. Portanto, é fundamental romper com tal visão de uma linguagem homogênea, monofônica, de sentido monossêmico e compreender a entrevista em sua complexidade.

Nosso objetivo será, desse modo, caracterizar a entrevista enquanto dispositivo enunciativo, rejeitando-se o ponto de vista que nela reconhece tão-somente o papel da mera ferramenta que possibilita ao entrevistador o acesso a “verdade” do entrevistado. (ROCHA, DAHER e SANT’ANNA, 2004, n.p.)

A entrevista, então, é aqui vista como um dispositivo de produção de discurso, sendo que este está dentro de diferentes comunidades discursivas e através da entrevista se condensam no processo de enunciação que é coproduzido por entrevistador e entrevistado. Tal visão pressupõe a existência da polifonia, da heterogeneidade da linguagem e da polissemia do/no dito.

Portanto, faz-se necessário problematizar o corpus de análise oriundo da transcrição da entrevista levando em conta o dito e seus ecos, as formações discursivas, os silêncios e as outras vozes que fazem parte da composição do discurso.

Outro procedimento mobilizado na pesquisa por nós, para a produção do material empírico, é a autoconfrontação simples e cruzada, técnica que necessita de uma observação e registro anterior da prática profissional, sendo que tal registro ocorre por meio da videogravação que servirá de base para a autoconfrontação. O procedimento de autoconfrontação empregado na pesquisa inspira-se na Clínica da Atividade, enquanto método indireto para intervenção e transformação das situações de trabalho, sendo este comum à psicologia do trabalho e proposto nos trabalhos de Clot e Faïta (2016).

Dentro da psicologia do trabalho, a clínica da atividade visa transformar e desenvolver a atividade de trabalho, tanto em relação à eficácia dos trabalhadores quanto ao bem estar e a saúde dos mesmos. Normalmente, é demandada pelos trabalhadores e/ou seus superiores, o que garante um espaço e tempo diferenciados. Busca-se a análise de situações de trabalho e a intervenção através da reflexão e diálogo, da qual os trabalhadores são os protagonistas na análise e nas proposições. O desenvolvimento da atividade de trabalho busca atingir o ideal do trabalho bem feito e não o da produtividade a qualquer custo. Logo, quando se busca a transformação do trabalho não se tem o foco na acumulação capitalista.

Clot e Faïta (2016) no artigo “Gêneros e estilos em análise do trabalho: conceitos e métodos”⁴ expõem a distinção entre o prescrito e o real da situação de trabalho, através da análise do gênero do *métier* e as possibilidades de estilização dentro da profissão. Afirmam que a ação singular não se dá pela negação do gênero da atividade, mas pelo seu desenvolvimento, sendo que através da clínica de atividade, da autoconfrontação cruzada, se faz possível

⁴ Tradução realizada pela revista Trabalho e Educação, volume 25, nº2 do texto publicado, originalmente, em CLOT, Yves; FAÏTA, Daniel. Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. Travailler, n.4, p. 7.42, 2000.

mudar a situação de trabalho uma vez que é o próprio coletivo de trabalhadores que estará refletindo e produzindo as mudanças, conforme ressaltam a seguir:

O objeto teórico e prático que buscamos aprender é precisamente esse trabalho de organização do coletivo no seu meio, ou antes, seus avatares, seus equívocos, seus sucessos e seus fracassos. Dito de outra forma, sua história possível e impossível. Há então entre o prescrito e o real um terceiro termo decisivo que designamos como o gênero social do *métier*, o gênero profissional, isto é, as “obrigações” que partilham aqueles que trabalham para conseguir trabalhar, frequentemente, apesar de tudo, às vezes apesar da organização prescrita do trabalho. Sem o recurso dessas formas comuns da vida profissional, assiste-se a um desajuste da ação individual, a uma “queda” do poder de ação e da tensão vital do coletivo, a uma perda de eficácia do trabalho e da própria organização. (CLOT e FAÏTA, 2016, p. 35)

Para se desenvolver a análise da situação de trabalho e, sobretudo, para a sua transformação, se faz necessário a compreensão dessa relação entre o prescrito e o real da atividade, a compreensão sobre as noções de gênero, estilo e desenvolvimento. Os autores utilizam a noção de gênero de discurso de Bakhtin para elaborar a de gênero profissional, gênero da atividade. Sendo assim, trata-se de como fazer ou não fazer determinada atividade em um espaço-tempo marcado, se reconhece que não são apenas os modos de dizer que se estabilizam, mas outras atividades humanas, neste caso, o trabalho, o modo de fazer. Para Bakhtin, que se dedica à linguagem, o gênero de discurso é um estoque de enunciados esperados que o sujeito deve vir a dispor para entrar em diálogo, uma vez que a relação do sujeito com a língua e o mundo não são diretas. Portanto, considera-se a existência de um espaço-tempo sociodiscursivo e de enunciados que compõem gêneros de discurso que constituem um regime social de funcionamento da língua.

Esses enunciados retêm a memória impessoal de um meio social no qual eles têm autoridade, dão o tom. Eles denunciam subentendidos que regulam as relações com os objetos e entre as pessoas, tradições adquiridas que se exprimem e se preservam sob o invólucro das palavras. Eles previnem o sujeito contra o uso inadequado dos signos em uma dada situação. Um gênero está sempre atrelado a uma situação no mundo social. (CLOT, FAÏTA, 2016, p. 36)

Os enunciados, relativamente estáveis, são produzidos nos diversos campos da atividade humana. A partir desta compreensão e reconhecendo na atividade de trabalho a correlação, Clot e Faïta (2016), propõem o gênero profissional.

O gênero é de alguma forma a parte subentendida da atividade, aquilo que os trabalhadores de um dado meio conhecem e veem, esperam e reconhecem, apreciam ou temem; o que lhes é comum e que os reúne sob condições reais de vida; o que eles sabem dever fazer graças a uma comunidade de avaliações pressupostas, sem que seja necessário reespecificar a tarefa cada vez que ela se apresenta. É como “uma senha” conhecida apenas por aqueles que pertencem ao mesmo horizonte social e profissional (CLOT e FAÏTA, 2016, p. 37).

É importante reforçar que o gênero não é fixo e, portanto, sua estabilidade é transitória, existe espaço para a criação estilística e singular para a dinamização do gênero que está sempre em transformação e desenvolvimento.

(...) os gêneros são relativamente estabilizados e, portanto, sempre inacabados. Sua vitalidade depende das variações estilísticas. O estilo individual é, antes de mais nada, a transformação dos gêneros na história real das atividades no momento de agir em função das circunstâncias. Mas, inversamente, o não domínio do gênero e de suas variantes impede a elaboração do estilo. (ANJOS, SMOLKA e BARRICELLI, 2017, p. 140)

É também marcado pelo espaço-tempo social e as suas contradições, podendo ora ser imposição aos trabalhadores e ora ser recurso evocado pelos próprios trabalhadores. Para se produzir o estilo faz-se necessário dominar o gênero, a estilização não é estritamente individual, se inscreve na história real, no momento da atividade de trabalho pautada no gênero.

O estilo pode então ser definido como uma metamorfose do gênero no curso da ação. Logo, o diálogo entre profissionais ao qual recorreremos na autoconfrontação cruzada – voltaremos a esse ponto – torna o gênero visível e discutível (CLOT, FAÏTA, 2016, p. 40).

A autoconfrontação, portanto, é o método indireto que torna possível dialogar sobre o gênero da atividade com os trabalhadores protagonistas de tal atividade, tornando visível as continuidades e discontinuidades, as tensões e os desdobramentos do fazer profissional. Aqui reforçamos a importância do diálogo para tal abordagem metodológica. Para Bakhtin ser é comunicar dialogicamente,

a comunicação é a materialização das ideias por meio da linguagem, “É o diálogo, a ordem dialógica, que oferecem a cena onde os sujeitos se reencontram, eles próprios e os outros, assim como suas histórias, ambientes e circunstâncias” (CLOT, FAÏTA, 2016, p. 44).

O procedimento da autoconfrontação requer a participação de um coletivo de profissionais que estejam abertos à observação e registro de sua atividade profissional, assim como, dispostos a refletir posteriormente sobre tal registro. O registro é feito através de videografações que são posteriormente organizadas, a fim de que primeiro o pesquisador e o sujeito da ação possam assistir e dialogar sobre o que veem (autoconfrontação simples) e depois, e em comum acordo, se amplia este diálogo com outro participante da pesquisa que também passou pelo mesmo trâmite (videografação e autoconfrontação simples) para que juntos possam assistir às cenas selecionadas de ambos e dialogar sobre (autoconfrontação cruzada). Assim, a autoconfrontação cria um espaço e um momento diferente, possibilita que o trabalhador pense a ação vivida em outro contexto, no qual o sujeito se torna, ele mesmo, um observador exterior de sua atividade, primeiro na presença do pesquisador e depois de outro profissional da sua área.

Na perspectiva metodológica da clínica da atividade, através de métodos indiretos de análise, os trabalhadores são convidados a analisar, na presença do pesquisador (autoconfrontação simples) e na presença de um colega que realiza a mesma atividade (autoconfrontação cruzada), uma atividade de trabalho registrada em vídeo. O pesquisador tem a função de instrumento para a reflexão do próprio trabalhador e não se presta ao papel de um expert exterior, que analisa o trabalho e propõe soluções. (ANJOS, SMOLKA e BARRICELLI, 2017, p. 134)

Os investigados, conhecendo o *métier*, se colocam na condição de análise e de busca de outros modos de realizar a mesma atividade, busca-se garantir que os trabalhadores se interroguem sobre o que eles se veem fazendo, busca-se a reflexão pelo próprio trabalhador. Ao apresentar as cenas, solicita-se que o trabalhador descreva o mais precisamente as operações que observa na videografação, buscando compreender o que ele se vê a fazer, o que ele tem de fazer, o que ele queria fazer, o que ele poderia fazer e o que poderia ser feito, uma observação dialógica. Assume-se aqui a relação dialética entre o

prescrito, a realidade e o real da atividade, compreendendo a realidade como uma possibilidade dentre outras possíveis. Portanto, é mais do que descrever, é a análise por parte do trabalhador, enquanto método indireto, é mais sobre o que não é visível diretamente do que sobre o que se pode ver.

Eles dialogam assim com o outro e consigo mesmos, descobrindo-se na tela e verbalizando as condutas que eles observam, e descobrindo, na mesma ocasião, a primeira armadilha desta atividade de tipo novo: quando o discurso produzido se esforça por seguir em paralelo o desenrolar e a sucessão das ações, por referir estreitamente às componentes físicas da situação, o essencial finalmente não se vê, não consegue se verbalizar na ordem linear.

O mais importante reside, sem dúvida, no que o sujeito descobre de sua atividade, sobretudo quando ele não consegue exprimi-la. Ele se encontra, então, em situação de se colocar pela força das coisas à distância de si mesmo, de se considerar como o ator em parte estranho à sua própria ação. (CLOT, FAÏTA, 2016, p. 48).

A autoconfrontação possibilita através da percepção acerca da atividade profissional e, sobretudo, do diálogo com seus pares, a tomada de consciência que, por sua vez, repercute na atividade profissional e é motor de seu desenvolvimento. O próprio trabalhador se torna observador de sua prática e a análise não é mais restrita ao pesquisador, mas também é feita pelo próprio sujeito, sendo que ao pesquisador cabe, provocar o diálogo, mediar a análise feita pelo próprio trabalhador. Tal ideia se contrapõe à lógica do *expert* externo que analisa, avalia o trabalho e o trabalhador propondo, como *expert*, uma solução.

A Clínica da Atividade traz uma crítica à postura do analista do trabalho como *expert*, que é chamado a resolver conflitos nos meios profissionais, fazendo análises da situação e propondo soluções que, muitas vezes, não produzem transformações, pois são externas aos trabalhadores, e eles não se reconhecem nessas soluções. (ANJOS, SMOLKA e BARRICELLI, 2017, p. 134)

Esta perspectiva toma como princípio de desenvolvimento e consciência as concepções elaboradas por Vigotski, na qual o desenvolvimento engloba um processo de continuidade e ruptura e a consciência é uma interação, uma

excitação de diferentes sistemas de reflexo, que na atividade conjunta do sujeito com os outros se constitui. O fator de conhecimento, por via do referido procedimento, se dá na possibilidade do “eu” ser um outro para mim mesmo, sendo assim, a autoconfrontação simples e cruzada mostra os reflexos dos trabalhadores como novos excitantes para os mesmos.

(...)trata-se de uma atividade em si em que o trabalhador descreve sua situação de trabalho para o pesquisador. Faz-se a prova do poder de um tal fenômeno justamente quando se pratica uma autoconfrontação cruzada, isto é, quando se retoma a análise em comum da mesma gravação em vídeo com um outro especialista do domínio (campo), um colega de trabalho (...) (CLOT, 2007, p.135).

O procedimento da autoconfrontação propicia a transformação da experiência vivida em experiência relatada e, conseqüentemente, em nova experiência. Baseando-se na observação da imagem, da sua própria atividade de trabalho, a relação dialógica desvenda a fronteira entre o discurso e a atividade, assim como revela o gênero da atividade que, por sua vez, possibilita a sua transformação qualitativa. Cria-se um ciclo “entre o que os trabalhadores fazem, o que eles dizem do que eles fazem e, por fim, o que eles fazem do que eles dizem” (FAZION, LOUSADA, 2016, p. 221).

As referidas autoras utilizam-se da autoconfrontação no contexto da atividade docente. No artigo “A entrevista em autoconfrontação como motor para o desenvolvimento: diálogo de uma professora com sua prática” expõem a tomada de consciência como motor para o desenvolvimento, por meio da entrevista de autoconfrontação se mobiliza a percepção acerca da atividade profissional e isso repercute na própria atividade profissional. O professor investigado tem a oportunidade de assistir cenas vídeogravadas de suas aulas e se colocar posteriormente no papel de observador que verbaliza sobre a atividade profissional após assisti-las.

Anjos (2013), em sua tese de doutorado, intitulada “A profissão docente em questão: gênero de atividade, gênero do discurso e habitus”, também tem como metodologia a pesquisa por autoconfrontação, neste caso, a autora faz um levantamento das diferentes formas como tal procedimento e outras ferramentas da clínica da atividade têm sido utilizados em pesquisas educacionais, sobretudo aquelas que enfocam a formação e o trabalho docente. Expõe os diferentes usos

da metodologia, assim como seus limites e potencialidades. Destacamos em seu trabalho a diferenciação do uso da metodologia que originalmente, por ser demanda de trabalhadores para um grupo de psicólogos do trabalho, faz do investigador um “estrangeiro” à prática desenvolvida, o que pode facilitar a condução do diálogo para que o sujeito da ação, o trabalhador, desenvolva por si a análise e as propositivas. Já no caso da pesquisa em educação, a demanda, na maioria das vezes, parte do pesquisador e este é, normalmente, ao mesmo tempo pesquisador e professor, ou seja, conhecedor do *métier*, o que pode ser uma vantagem na condução da autoconfrontação como pode ser um risco de indução de análise e proposições.

Durante os diálogos profissionais, muitas vezes eu me colocava como par, como mais uma professora na discussão, que tem opiniões, controvérsias, concordâncias, afetos... Mas eu sou também a pesquisadora que quer analisar o trabalho docente e não ser a expert, que conhece a « boa prática ». No entanto, não posso negar que minha experiência como professora tem um papel importante na intervenção que realizo.” (ANJOS, 2013, p. 97)

A autora, a partir do mesmo princípio da metodologia (prescrição, realidade e real da atividade) atenta para questões relativas à possibilidade de se “seguir” os princípios da clínica da atividade, assim como, o necessário cuidado de não se colocar como o expert externo que por conhecer o *métier* e não ser neutro à situação de trabalho propõe soluções externas ao vivenciado e sobrepõe a análise e propostas dos próprios trabalhadores. Tal reflexão é ampliada em artigo de Anjos em conjunto com Smolka e Barricelli, “Atividade de pesquisa, atividade de ensino: a atividade do *intervenante* no campo da educação”, no qual se resgata o papel do *intervenante*, como aquele busca garantir que os trabalhadores analisem o seu fazer profissional, se interrogando sobre o eles se veem fazendo.

No campo da educação, como dito acima, o papel de *intervenante* não é totalmente “estrangeiro” ao campo de conhecimento, logo, conhece o *métier*, pois além de pesquisador, na maioria das vezes, é também professor. No artigo as autoras assumem que tal condição modifica a concepção primeira de *intervenante* e a atividade de pesquisador que assume o lugar do *intervenante* ao

mesmo tempo que é um professor conhecedor do *métier* afeta tal atividade. Contudo, isso não é visto como menor

Ao mesmo tempo em que se pode(ria) criticar a postura do *intervenant* que, por conhecer o *métier*, propõe questões que podem impedir a reflexão pela própria professora, o fato de pertencerem ambos ao mesmo campo profissional pode ser produtivo para os diálogos profissionais e, conseqüentemente, para o desenvolvimento do ofício. (ANJOS, SMOLKA e BARRICELLI, 2017, p. 141)

Outra autora que se utiliza do método indireto da autoconfrontação no campo da educação é Cruz (2013), que focaliza exatamente as temáticas de formação e trabalho docente. Destaca a abordagem histórico-cultural que fundamenta o método indireto da clínica da atividade, em sua pesquisa, destaca a importância da linguagem para a compreensão do real da atividade. A atividade é também um campo de possibilidades na qual a profissão exercida atende ao mesmo tempo ao gênero da atividade e aos estilos do trabalhador. O trabalho realizado é o que o vemos fazer, mas isso não esgota a realidade do trabalho, ela é maior e pode ser acessada a partir da linguagem, só pode ser acessado na relação com o outro. O trabalho é atravessado pelo coletivo e para que haja alteração no mesmo é necessário a troca (diálogo).

É importante destacar que nessa proposta metodológica, a linguagem, longe de ser somente um meio para o sujeito explicar o que faz ou vê, torna-se um meio para levar o outro a pensar, sentir e agir conforme sua perspectiva. (CRUZ, 2013, p. 31)

O trabalhador não é só o espectador de sua prática, a reflexão não está só vinculada à sua experiência, mas “se trata da retomada da experiência como objeto da interlocução com pesquisadores e colegas de trabalho, em um novo contexto”. (CRUZ, 2013, p. 32). Logo, sua prática serve para desencadear o diálogo, no qual será, a partir da videogravação se autoconfrontar, retomar experiência vivida em um novo contexto e, dialogando, pensar no real da atividade para além do prescrito e do realizado.

Partindo destes pressupostos e atentos ao materialismo histórico-dialético temos, pois, como procedimentos para a produção do material empírico a entrevista semiestruturada e a autoconfrontação simples e cruzada. Estes, como dito, selecionados por nós, devido à sua base de sustentação, compreender a realidade de forma complexa e em movimento, no qual o fenômeno não se reduz

em si e a essência do fenômeno não o reduz ao nada. Ou seja, compreende-se a relação dialética entre a estrutura e a superestrutura, entre a representação e o conceito, entre fenômeno e a essência. Compreende-se a realidade de forma dinâmica, na qual a materialidade e o processo histórico são determinantes, mas não estanques e imutáveis. Sendo assim, utilizamos tais procedimentos (entrevista semiestruturada e autoconfrontação simples e cruzada) assumindo a possibilidade da produção da existência, assumindo que o empírico não é um dado, mas sim uma produção histórica e material.

Para nossa entrevista semiestruturada nos preocupamos em constituir a intervenção como uma conversação intencional, criamos um clima amistoso, no entanto, não se perdeu de vista os assuntos referentes à formação de professores, atuação profissional dos professores, papel da educação escolar, da escola e da universidade para a sociedade. Tais temas compõem as questões que nos servem como uma semiestrutura, tópicos guia que garantiram uma condução da conversa dando conta dos objetivos de pesquisa sem perder os detalhes ou simplificar a complexidade da realidade. Para tanto, definimos como tópicos guia de nossa pesquisa três temas geradores e questões subsequentes que se constituem em perguntas desencadeadoras da conversação intencional do ato de entrevistar.

Iniciamos a entrevista, após esclarecimento de dúvidas do entrevistado em relação à pesquisa, partindo da solicitação: Conte-me sobre seu percurso profissional. E com este tema buscamos gerar respostas para as seguintes questões: De que forma se deu a sua escolha pela profissão docente? Qual é a realidade de um professor de ensino médio? Quais são suas expectativas e anseios em relação à carreira docente? Sendo, que quando estas não foram contempladas na narrativa do entrevistado, indagamos literalmente sobre as mesmas. Outro tema abordado tratou-se da indagação: Quais são as necessidades formativas dos professores? Nele esperamos conseguir respostas que contemplassem também as seguintes questões: O que você destaca do seu processo formativo? De que forma um curso de graduação em nível superior é importante para a profissão docente? Por fim, tivemos como último tema gerador: Qual a relação da educação escolar com a sociedade? E contemplamos nesse tópico as seguintes questões: Qual o papel do professor/ professora na

sociedade atual? O que você pensa sobre a escola pública? Tal conjunto compôs nossa entrevista semiestruturada que reforçamos não ser de caráter fixo e frio, composta por questões fechadas e, portanto não atingir só nossas expectativas como também nos surpreender com informações novas a serem exploradas.

Acreditamos que com estas questões pudemos desencadear a conversação e desdobrar outras questões, atingindo nossos objetivos com a entrevista, e atingindo um diálogo rico em reflexão sobre formação de professores, atuação profissional dos professores, papel da educação escolar, da escola e da universidade para a sociedade.

Lembramos que tal entrevista e os diálogos estabelecidos não encerram a pesquisa, mas possuem relação com o nosso objetivo e possibilitam a partir da interpretação do que foi dito, interpretar e inferir a fim de produzir conhecimento. Ou seja, a resposta à pergunta da entrevista não é e nem deve ser a resposta da pesquisa, mas deve possibilitar ao pesquisador realizar a sua interpretação e construir, através do cruzamento da literatura científica da área com o material empírico produzido, uma resposta ao seu problema de pesquisa, uma tese (ROCHA, DAHER e SANT'ANNA, 2004).

Também é importante ressaltar que apesar da segurança em relação aos temas e ao processo de entrevista, tais temas possuem uma carga de significados que podem estar cristalizados nos discursos dos respondentes, ou seja, a formação discursiva e as várias representações em relação aos temas estão presentes nas respostas e precisam ser problematizadas para não haver um falseamento da realidade como sendo unívoca. Portanto, nos mantivemos vigilantes a tais cristalizações e complementamos a produção do material empírico de nossa pesquisa com o procedimento da autoconfrontação.

A autoconfrontação é posterior à gravação da situação de trabalho, então, acordado com os professores e seguindo o prescrito na metodologia, os sujeitos escolheram o dia e a aula a ser gravada, acordamos duas horas aula a princípio, podendo ser acrescidas de mais videograções se fosse necessário. Portanto, realizamos a videogração das aulas, selecionamos as cenas e apresentamos, a princípio para o respectivo professor da videogração (autoconfrontação simples). Em um segundo momento assistimos as cenas em pares, com o

professor da videogravação e mais outro participante da pesquisa por ele escolhido (autoconfrontação cruzada). Assim sendo, foram vídeo gravadas as aulas, sendo que a câmera foi direcionada para o professor e, conseqüentemente, sua atuação foi o nosso foco. Na videogravação da atuação do professor focalizamos o mesmo, logo, os alunos não foram enquadrados na filmagem, no entanto, sabemos da importância dos alunos e estes foram de qualquer forma interlocutores quando o professor estava explicando a sua prática.

O fato da metodologia prever filmagem do professor em sua prática profissional gerou uma certa apreensão, porém foi esclarecido aos participantes que este material não seria compartilhado e de nenhuma forma o professor seria exposto. Inclusive na pesquisa os professores não são identificados por seus nomes, foram atribuídos letras como “nomes fictícios” nas transcrições das entrevistas, garantido sigilo exigido pelo Comitê de Ética em Pesquisa. Realizamos ao todo oito entrevistas com professores do ensino médio de uma escola pública da região de Campinas e, também, foram observadas e vídeo gravadas doze aulas de seis professores da referida escola (duas aulas por professor). A seleção das cenas foi realizada e definimos o tempo de entre quinze e vinte minutos (por professor/a) para a apresentação nas autoconfrontações, sendo que foi realizada a autoconfrontação simples com os seis professores que tiveram suas aulas vídeo gravadas e destes quatro participaram da autoconfrontação cruzada que foi realizada em duas duplas. O volume de material empírico produzido é extenso, assim como, a possibilidade de interpretação e riqueza dos mesmos.

No capítulo seguinte apresentamos um relatório desta pesquisa, como foram seus passos, assim como, apresentaremos o recorte analítico que fizemos. A partir do próximo capítulo assumiremos em alguns momentos a narrativa em primeira pessoa do singular, uma vez que julgamos – apesar de compreendermos a polifonia e a construção coletiva de uma tese e, portanto, a escrita ser na primeira pessoa do plural – ser importante para o leitor a personalização e a figura do pesquisador em primeira pessoa “eu” para a compreensão do texto, para a fruição da leitura das narrativas.

CAPÍTULO IV – ANÁLISE DO MATERIAL EMPÍRICO PRODUZIDO: A FALA DOS PROFESSORES E A AUTOCONFRONTAÇÃO

A análise do material empírico produzido tanto nas entrevistas quanto na autoconfrontação terá como base a abordagem histórico-cultural, através de um procedimento de análise do material qualitativo que busca apreender os sentidos do conteúdo do discurso. A análise do material produzido a partir do materialismo histórico-dialético, tem a necessidade da compreensão do processo histórico e da constituição do objeto estudado para além das aparências. Recorremos a Vigotski para fundamentar a concepção de homem, sociedade e de indivíduo. Logo, a potência deste procedimento de análise para a presente pesquisa de doutoramento se justifica, pois partimos dos mesmos pressupostos.

O homem é constituído numa relação dialética com o social e o histórico, os signos representam uma forma de ser, pensar e agir do sujeito. A transição do pensamento em palavra passa pelo significado e sentido. O pensamento se realiza na palavra, a palavra representa o objeto na consciência. Os significados e sentidos são diferentes, porém são interdependentes. O significado pode ser compreendido como uma generalização, um conceito, são produtos históricos e sociais. Portanto, “Os significados referem-se, assim, aos conteúdos instituídos, mais fixos, compartilhados, que são apropriados pelos sujeitos, configurados a partir de suas próprias subjetividades” (AGUIAR E OZELLA, 2006, p. 226).

Já o sentido é mais amplo que o significado, ou seja, é possível através de análise e interpretação, superar a estabilidade do significado e chegar à zona de sentido.

O sentido refere-se a necessidades que, muitas vezes, ainda não se realizaram, mas que mobilizam o sujeito, constituem o seu ser, geram formas de colocá-lo na atividade. O sentido deve ser entendido, pois, como um ato do homem mediado socialmente. A categoria sentido destaca a singularidade historicamente construída. (AGUIAR e OZELLA, 2006, p. 227)

A busca do sentido é uma análise dos processos utilizados pelo sujeito para a produção de sentidos e significados. A análise de produções discursivas, “dados” qualitativos, assim como os produzidos nesta pesquisa pelas entrevistas e autoconfrontações, tem como objetivo superar as aparências e compreender a realidade. Após realização da produção do material empírico, após transcrição, realizamos a organização do material em etapas, nas quais, levantamos informações relativas às histórias de vida e posicionamentos dos professores nas entrevistas. Com o material produzido nas autoconfrontações, construímos duas categorias inspiradas em conceitos da clínica da atividade (real da atividade e controvérsias).

Nossa primeira etapa é a apresentação dos sujeitos da pesquisa, nos quais destacamos informações que possuem conexão com o objetivo da nossa pesquisa. Os conteúdos temáticos que por complementariedade ou contradição são destacados também a partir do objetivo de pesquisa. Busca-se compreender as condições subjetivas, assim como os condicionantes contextuais e históricos, o movimento do sujeito dentro dos objetivos da pesquisa, a transição da fala para o sentido.

O processo de análise não deve ser restrito à fala do informante, ela deve ser articulada (e aqui se amplia o processo interpretativo do investigador) com o contexto social, político, econômico, em síntese, histórico, que permite acesso à compreensão do sujeito na sua totalidade. (AGUIAR E OZELLA, 2003, p. 231)

Na descrição do campo e dos sujeitos da pesquisa selecionamos trechos que tem a intenção de apresentar o contexto e os professores participantes da pesquisa, no qual suas falas foram selecionadas pela ênfase dada pelo próprio professor, assim como por fazer parte do nosso escopo de pesquisa. Nos servem como um convite ao leitor para adentrar neste contexto em que a pesquisa foi realizada, conhecer os sujeitos de forma panorâmica para depois refletirmos sobre o objetivo da pesquisa. Destacamos as respostas dos sujeitos em relação aos temas que compuseram nosso tópico guia na entrevista semiestruturada, a saber: percurso profissional; necessidades formativas; educação escolar e sociedade. Considerando o contexto, que é de fundamental importância para a

abordagem histórico-cultural, compomos nossa análise com as categorias advindas da autoconfrontação simples e cruzada.

Defendemos que os sentidos são construídos ao longo das experiências vividas, são particulares, mas dialeticamente são também sócio históricos, sendo assim,

(...) as criações humanas são produções de sentidos, que expressam de forma singular os complexos processos da realidade nos quais o homem está envolvido, mas sem constituir um reflexo destes. Em outras palavras, esses processos são uma criação humana, os quais, integrando os diferentes aspectos do mundo em que o sujeito vive, aparecem em cada sujeito ou espaço social concreto de forma única, organizados em seu caráter subjetivo pela história de seus protagonistas. (REY, 2003, p. IX *apud* AGUIAR E OZELLA, 2003, p. 240)

Na análise das falas dos sujeitos, dos professores participantes, defendemos que quem diz alguma coisa, diz em um determinado lugar para uma determinada pessoa e ambos estão situados social, histórica e ideologicamente. Ou seja, a análise oriunda deste processo deve compreender o sentido para além da fala, transformar coleta de dados em produção de material empírico.

Campo e Sujeitos de pesquisa

“Escola é sobretudo, gente” Paulo Freire

O campo de pesquisa selecionado foi uma escola pública da rede de ensino estadual de São Paulo localizada na cidade de Campinas e congrega características que interessam a nossa pesquisa, a saber a diversidade. A escola localiza-se na região central de Campinas e é conhecida como “escola corredor”, termo usado pelo corpo docente e diretivo da referida escola. Isso porque, apesar de se localizar no centro, não atende alunos apenas do centro, mas de várias regiões de Campinas. A diversidade também é característica do corpo docente que é composto por professores iniciantes e professores mais experientes. Apresentei a proposta de pesquisa primeiro para o corpo diretivo e depois para os professores e fui autorizado a desenvolver a pesquisa, sendo assim, nossos sujeitos são os professores que atuam no ensino médio desta escola e, de forma voluntária, aceitaram participar da pesquisa. Portanto, tivemos como critério de inclusão a atuação como professor do ensino médio da

escola na qual a pesquisa está sendo desenvolvida, sendo professor de uma das onze disciplinas que compõem o currículo regular do estado de São Paulo ou, até mesmo, atuando como docente em outras demandas do ensino médio, assim como, conforme descrito, se voluntariar para a participação sem nenhum ônus ou bônus para sua pessoa, podendo se desvincular em qualquer etapa da mesma.

O currículo do ensino médio em vigor (2017) no estado de São Paulo é composto por onze disciplinas regulares divididas em três áreas do conhecimento: Linguagens, códigos e suas tecnologias; Ciência da natureza, matemática e suas tecnologias; Ciências Humanas e suas tecnologias. Logo, visamos as diferentes áreas do conhecimento e disciplinas tendo, a princípio, o limite mínimo de cinco professores e o máximo de onze professores. No entanto, após apresentação para a direção e coordenação pedagógica da escola e tendo participado das reuniões de Atividade de trabalho pedagógico coletivo (ATPC), conseguimos a adesão de oito professores que nos deram a entrevista, seis que tiveram as aulas vídeogravadas e participaram da autoconfrontação simples e quatro que participaram da autoconfrontação cruzada. Uma vez que nossa apresentação sobre a pesquisa esclareceu e ponderou que por vontade dos mesmos em qualquer momento de sua participação na pesquisa seria possível a desistência, inclusive se não quisesse participar de todas as etapas, o número de entrevistas ficou diferente do número de aulas vídeogravadas, assim como, temos um decréscimo no número de autoconfrontações. No entanto, com os entrevistados (oito) e com as aulas vídeogravadas e autoconfrontação simples (seis), inclusive na autoconfrontação cruzada (quatro), conseguimos abarcar pelo menos um professor de cada área do conhecimento do currículo (três) e a complexidade existente no cotidiano do ensino médio de uma escola pública do estado de São Paulo.

O comitê de ética solicita o sigilo tanto da escola quanto dos professores, sendo que os próprios professores e também a direção questionaram tal situação e se sentiram mais seguros com o anonimato. Não que eles o solicitaram, mas quando apresentado a carta de apresentação à escola e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aos professores, tal tema foi destacado. Portanto, aqui não apresentaremos dados de identificação da escola,

mas, apresentaremos algumas informações que acreditamos serem importantes para contextualizar, e o que não for colocado não comprometerá a pesquisa. Já quanto aos professores, garantiremos o sigilo identificando-os por letras e por sua disciplina. Dessa forma, os oito professores que participaram são: B-Filosofia; C-Filosofia; D-História; F-Educação Especial; G-Artes; H-Língua Portuguesa; J-Física; L-Física. Os professores G-Artes e L-Física não quiseram ter as aulas vídeo gravadas e, portanto, apenas os dados da entrevista constam no trabalho.

A escola em questão é uma escola centenária e tradicional de Campinas, tendo passado na sua história por diversas modificações em seu currículo e objetivos; contudo, o prédio continua o mesmo e é considerado patrimônio estadual, características essas comuns a outros prédios escolares localizados no centro do município de Campinas. É uma escola de grande dimensão, ocupando um quarteirão (quatro quadras) e possuindo três pavimentos. A direção da escola não nos disponibilizou o projeto político pedagógico, afirmou que o mesmo estava em construção e que o antigo não havia sido encontrado. O documento fornecido foi o plano de gestão de 2014, documento que é desenvolvido pela gestão a fim de atender às solicitações do projeto político pedagógico, mas que não traz dados específicos sobre quantidade de alunos e de professores, apenas informações de projetos desenvolvidos e a serem realizados. De acordo com a vice diretora, pessoa a quem apresentei a proposta e me recebeu muito bem, a escola tem em torno de 1800 alunos e 100 professores, sendo que atualmente atende turmas do ensino fundamental, do ensino médio e da educação de jovens e adultos (EJA).

O primeiro contato, como supracitado, se deu com a vice-diretora que agendou uma reunião para as 18 horas, mas no horário marcado não se encontrava na escola, pois estava no seu horário de intervalo. Esperei no corredor durante trinta minutos e pude observar a movimentação deste pequeno espaço da escola. Estava sentado observando um corredor em específico, o principal. À primeira vista consegui detectar a diversidade de alunos com idades diferentes, estilos peculiares, assim como, professores também, aparentemente, diferentes, o que foi justamente o motivo da escolha da escola, confirmada pelos alunos e alunas que ali passaram, pelos professores e professoras que ali

passaram. A escola é de grande porte e atende a todas as etapas da educação básica, ensino fundamental I e II e ensino médio. Era véspera de feriado e notamos, para além da diversidade, a euforia dos alunos na saída, já em clima de feriado e o cansaço dos professores que naquela semana terminaram mais cedo. A vice-diretora chegou e me recebeu, percebi o estilo “informal” que a mesma faz questão de imprimir. Sem cerimônias, recebeu-me muito bem e enquanto fala comigo, resolvia outras coisas e atendia outras pessoas. Longe de ser um descaso, é na verdade a rotina estafante de uma pessoa da direção preocupada com a escola. Nota-se a proximidade que a mesma estabelece com todos, pergunta aos professores e demais profissionais que estavam no corredor sobre o dia de trabalho. A mesma conhece parte deles pelo nome, cita alguns e, logo, me apresenta à coordenadora pedagógica, chamando-a para a nossa conversa. Ambas se interessam pela pesquisa e combinamos a apresentação da proposta aos professores nos horários de ATPC. Destaca-se que foi solicitado o envio de um e-mail prévio aos professores sobre a pesquisa e o tema foi incluído na pauta do encontro.

Particpei de três reuniões do ATPC para poder abarcar a maior quantidade de professores do ensino médio da escola e apresentar a pesquisa, esclarecer as dúvidas e conseguir a adesão dos mesmos. A participação em três dias diferentes se deu pelo quantitativo de professores e disponibilidade dos mesmos, que faz com que sejam divididos e não participem todos de todas as reuniões. Então, fui às três reuniões e consegui ter contato (apresentando o projeto) com todos/as professores/as do ensino médio da escola.

Neste contato inicial, alguns professores destacaram positivamente a postura de apresentar previamente a pesquisa e solicitar adesão espontânea de participantes o que, segundo os mesmos, não era comum nas pesquisas que são desenvolvidas na escola. A escola possui muitos projetos de pesquisa em desenvolvimento e também muitos estagiários de cursos de graduação. Tal participação junto aos docentes nas reuniões de ATPC já constavam em nosso projeto, entretanto, antes de propor, a própria vice diretora, com a concordância da coordenadora, me indicaram a ação e cederam o horário do ATPC para a apresentação e diálogo, o que interpretamos como um cuidado necessário a quem se propõe a uma gestão democrática.

Essa preocupação em relação à gestão de forma democrática é externalizada sempre pelo corpo da direção e, de fato, notamos um ambiente no qual o diálogo franco e transparente é valorizado. Também é verdade que tal postura não é fácil e nem isenta de conflitos, pois esbarra com uma cultura de delegações sem debate e com consentimento por hierarquia. Os ATPCs que participei demonstram isso, foram três, em dias diferentes (terça às 14 horas; quarta às 10 horas; quinta às 17 horas), sendo diferentes professores que participam da reunião (exceto um mesmo professor que vem em dois dias).

Entendendo a importância do contexto da escola, a observação do ATPC nos serviu como aproximação com a realidade da referida escola e com os professores/as. Foram vários pontos levantados nas reuniões, muitos comuns nas três, pois foram destacados problemas com alunos – desde a aprendizagem até o comportamento – também foram ressaltados alguns projetos executados para favorecer o processo de ensino e aprendizagem (Exemplo – trabalho com fractais em matemática). Foi dito que os alunos gostam muito de filmagens e que a escola possui muitos estagiários e pesquisadores utilizando a escola como campo. Também foram discutidos problemas na infraestrutura (exemplos: calor; pó de giz; condição da lousa), mas o que destacamos, apesar do acalorado debate e o esforço da gestão em ser democrática, foi a ausência do coletivo e do diálogo na sua aceção de troca. Ou seja, não se percebe a escuta ativa por parte do coletivo, parece que a coordenação faz sua fala e alguns professores mais participativos retrucam sem que necessariamente os outros se deixem afetar.

Temas que apareceram no debate e também destacamos são os de incentivo à participação na APEOESP (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo) por parte de um professor combativo que salienta que a luta é coletiva, que é preciso olhar para o “chão da escola” e também sobre a precarização do trabalho noturno. Esse tema no entanto, pela falta do diálogo, não parece fazer “eco” e a adesão dos outros professores, ao menos comentários relativos a isso, foram inexistentes. A direção apresenta também a proposta de uma atividade sobre a Lei 10639/2003 (ensino da cultura africana e afrobrasileira) na escola com convidado externo e os professores não se empolgam e nem rejeitam. Apenas o professor ligado à APEOESP que

questiona quem será o convidado e destaca que: “palavras na semântica de Bakhtin tem sentido ideológico” para exemplificar a importância de quem fará o uso da palavra. Outro assunto comum foi sobre a aprovação ou reprovação dos alunos, a presença ou ausência das famílias nas reuniões e a necessidade do colegiado de professores. É uma relação que mescla proximidade e dureza, alguns professores chamam o corpo diretivo de “querida diretora e querida coordenadora”, mais em um tom de ironia do que de informalidade, o clima é tenso, porém respeitoso.

Sobre a nossa apresentação, tal característica também ficou clara, ou seja, não houve uma aceitação sem debate e alguns professores ficaram interessados, mas colocaram impedimentos à sua participação, como tempo, proximidade de aposentadoria e participação em outras pesquisas. O professor ligado à APEOESP questionou se nossa pesquisa seria da escola; para escola ou com a escola. Assim como pontuou que com a reforma do ensino médio a pesquisa poderia ser anacrônica. Foi esclarecido que a pesquisa é com a escola, uma vez que estamos em pleno diálogo e comprometidos com o retorno de todos os processos, assim como, que a própria metodologia inspirada na clínica da atividade propõe este retorno ao coletivo de profissionais. De fato, não foi demandada pela escola, o que poderia garantir uma aproximação ainda maior e nem se trata de uma pesquisa estritamente colaborativa, mas a identificamos como sendo “com a escola”. Sobre a questão da reforma do ensino médio, foi esclarecido que a pesquisa não tem como objetivo refletir diretamente o currículo, mas a compreensão do professor sobre a profissão docente. O professor entendeu, mas não se disponibilizou a participar.

Após a apresentação e esclarecimentos, tivemos o retorno de alguns professores que concordaram em participar, a princípio foram dez professores, mas notamos que alguns motivados pela coordenação e, por não ser vontade própria, apenas oito efetivamente participaram, sendo, como já dito, que após entrevista, dois professores preferiram não serem filmados e, portanto, as suas aulas não foram observadas.

Outras características que não figuram na fala dos professores, mas que julgamos serem relevantes e foram observadas ao longo do período que ficamos na escola dizem respeito a uma mescla de proximidade e distanciamento, além

da rotina estafante de alguns funcionários. As conversas entre os funcionários (direção, professores e agentes de apoio) são sempre muito animadas e festas e encontros pós atividade são agendados; no entanto, em uma das entrevistas a funcionária responsável pelos corredores da escola (inspetora) parou o professor e a mim, questionando aonde iríamos e o que estávamos fazendo. Estranhei o fato do professor se apresentar à mesma: “Sou professor da escola”. Ou seja, a quantidade de profissionais é grande e, apesar de aparente proximidade, muitos não se conhecem. Essa mesma funcionária é responsável por abrir o portão e fechá-lo nos horários de entrada e saída dos alunos do vespertino e noturno. Certa vez, a coordenadora agendou reunião comigo após o horário de entrada, mas a funcionária ao me ver no portão simplesmente ignorou-me. A distância entre sua posição de trabalho (mesa) e o portão é significativa, porém é possível observar. Além da mesma possuir interfone para conversar com quem está no portão. No entanto, ela simplesmente disse: “Não vai entrar, pois o horário de entrada acabou”. Possivelmente, confundiu-me com alunos que estariam atrasados. Na espera chegou um pai que também havia agendado reunião, mas novamente foi ignorado. Entramos em contato via telefone com a coordenação e somente após tal contato conseguimos entrar. Ao entrar notamos que a funcionária havia tirado o interfone do gancho e, mesmo ficando clara sua desatenção, ela não fez questão de se desculpar.

Esse processo de apresentação da pesquisa, realização de entrevistas, observação e registro das aulas, autoconfrontação com os professores, fez com que ficássemos na escola durante o segundo semestre de 2017 e o ano de 2018 (primeiro e segundo semestre). Nesta virada de ano (2017-2018) um fato recorrente na organização das escolas do estado de São Paulo nos chamou a atenção. A vice diretora que havia nos recebido e três professores já não faziam mais parte do quadro de profissionais da escola, isso porque o estado se organiza por atribuições e nem todos professores e membros da direção são fixos na escola. Apesar disso a pesquisa não foi comprometida, uma vez que a coordenadora pedagógica se manteve no cargo e acompanhou todo o processo, dando aval junto à nova direção e aos professores. Já em relação aos professores que deixaram a escola, tratam-se do B-Filosofia, D-História e G-Artes. Contudo, não comprometeu nossa pesquisa uma vez que o G-Artes já

havia sido entrevistado e autorizou a utilização, sendo que não participaria das demais etapas (videogravação e autoconfrontação). Os B-Filosofia e D-História já tiveram suas aulas vídeo gravadas e participaram da autoconfrontação mesmo não estando mais na escola, uma vez que conseguimos uma ligação direta com os professores tanto através do e-mail quanto por telefone pessoal.

No retorno também identificamos algumas constâncias, ou seja, a funcionária (inspetora) que abre e fecha o portão continua a mesma, não abre o portão e cobra cumprimento de regras aos alunos e professores. A coordenadora pedagógica trabalha muito e se diz “estar correndo e apagando incêndios sempre”. A entrada da escola é “fria” e escura, o sinal que marca o horário de entrada e saída, assim como, os intervalos de aulas, é uma música e não a sirene ou sino comuns às escolas. De um ano para o outro a música foi alterada, atualmente é um RAP, mas não acredito ser uma escolha dos alunos e eles não demonstram que se sentem representados pela escolha, além das caixas de som não terem boa qualidade de áudio.

Quanto aos sujeitos da pesquisa, os professores B-Filosofia; C-Filosofia; D-História; F-Educação Especial; G-Artes; H-Língua Portuguesa; J-Física; L-Física, destacamos trechos de seus discursos no material empírico produzido nas entrevistas. Construímos uma tabela reunindo alguns dados dos professores participantes da pesquisa para melhor visualização e acompanhamento do texto:

Código	Disciplina	Professor/a	Instituição Formadora	Ano de Formação	Ano de início na docência no estado
B	Filosofia	Professora	Bacharelado em Filosofia pela PUC-Campinas (complementação R2)	2009	2009
C	Filosofia	Professor	Licenciatura em Filosofia pela Universidade Sagrado Coração de Jesus de Bauru	2002	2001

D	História	Professor	Licenciatura em História pela PUC-Campinas	2012	2012
F	Educação Especial	Professora	Pedagogia em Educação Especial pela PUC-Campinas	1996	1997
G	Artes	Professor	Licenciatura em Artes pela PUC-Campinas	2014	2014
H	Língua Portuguesa	Professora	Faculdade de Ciências e Letras de Avaré – SP	1990	1990
J	Física	Professor	Engenharia Elétrica Unicamp (complementação através do R2)	1980	2010
L	Física	Professora	Licenciatura em Física pela Faculdade de Física de Guaxupé	Década de 90 (não especificou ano)	Década de 90 (não especificou ano)

Fonte: Dados coletados e organizados pelo pesquisador

Como podemos ver são oito professores e estes abarcam as três áreas do conhecimento organizadas dentro do currículo do estado de São Paulo e são professores com diferentes trajetórias formativas e profissionais, assim como, diferentes visões sobre a educação escolar. Tal organização, como supracitado, é um convite para conhecer um panorama dos sujeitos da pesquisa e, por conseguinte, da escola campo de pesquisa.

Sujeitos e suas falas

B-Filosofia – É uma professora formada na Faculdade de Filosofia da PUC-Campinas, destacou que foi uma aluna bolsista (PROUNI) se formando em 2009 no curso de bacharelado. A pesquisa fez parte de sua trajetória tendo participado do processo seletivo de mestrado na Unicamp e sido aprovada no corrente ano. Começou a atuar em 2009 na região do Campo Belo, em uma escola da periferia de Campinas, lá conseguiu desenvolver um projeto com a temática da felicidade interna bruta. Em sua fala destaca: “A realidade na prática é diferente, mas eu consegui fazer coisas”. Afirma que com este projeto trabalhou o cognitivo dos alunos e o afetivo. Segundo a professora, na realidade da escola nota-se que os

alunos são silenciados de diversas formas, sendo que problemas externos à escola se fazem presentes. Como: “O tráfico [de drogas] faz parte da realidade da escola e o chefe do tráfico é um silenciador dos alunos”. Reforça que a teoria da felicidade bruta aborda nove vertentes e enxerga o ser humano, o aluno de forma holística. Cita, também, o trabalho desenvolvido em outra escola, essa no DIC, bairro da periferia de Campinas, destaca que é um bairro muito diferente: “os alunos não saem do bairro”. Afirma que teve experiência em escolas distantes e em bairros periféricos por ter trabalhado um tempo na diretoria oeste. A rede estadual em Campinas está dividida em duas diretorias: a leste com escolas nas regiões mais centrais e a oeste nas regiões mais periféricas. A escola de nossa pesquisa é alocada na diretoria de ensino leste. A professora ainda tem experiência na Fundação Casa, na qual destaca contradições marcantes, por conta da privação da liberdade, mas afirma que é importante se pensar em uma justiça restaurativa. Na Fundação Casa diz que os alunos fizeram um jornal (fanzine) e que esta atividade foi um diferencial. Diz: “Ser professor é conseguir fazer que o aluno dê vazão ao que ele tem”. Dar voz para os alunos se faz importante; logo, estratégias como o diário de bordo e ensaios filosóficos e textos que refletiam sobre o que eles vivenciam nesses lugares são muito importantes. Outra escola em que a professora atuou se localiza na região central e se aproxima das características da escola campo de nossa pesquisa. Nesta, por sua vez, a professora narra a situação de ocupação pelos alunos do ensino médio, inclusive tal situação também é uma característica que as escolas têm em comum. Ressalta que a escola ocupada significa um grito de socorro dos alunos. Afirma que os alunos têm um ideal de escola, mas que eles são os últimos a serem ouvidos. Destaca que cada escola precisa de uma coisa distinta, que a aula é uma troca. Em sua escola atual, na qual nossa pesquisa está sendo desenvolvida, a professora atua com o EJA e diz que eles (alunos) querem aula tradicional, eles querem conteúdo e que é necessário oferecer o que os alunos querem e precisam, sendo isso condição para ter sucesso. Uma fala que destacamos da professora é: “Nunca tive uma professora negra”. A professora é negra e se reconhece como tal, assim como, entende ser isso de extrema importância para o reconhecimento dos alunos. Afirma também que teve poucos professores que quebravam a postura de professor na cátedra e se aproximavam dos alunos. Sobre sua formação no curso superior de formação inicial, alega,

que: “O curso de bacharelado é mais profundo, os cursos de licenciatura que eu fiz são fajutos”. Fala sobre a formação de professores (R2 – Resolução do governo do estado para capacitação de bacharéis para atuação como professores) da Faculdade Paulista São José. Literalmente, diz: “Aprendi muito mais na prática do que na teoria”. Fala sobre os estagiários da graduação que recebe para exemplificar o distanciamento da universidade com a escola: “O estágio é fraco (...) eles vêm e assistem a aula de forma passiva”. Retoma a fala sobre o projeto de Felicidade Interna Bruta, afirmando que o início é a questão: “Você é feliz na escola?” e que este é um programa do Butão. Destaca a rotina de um professor como sendo massacrante, trinta horas aulas. Quanto aos alunos, afirma: “Os alunos estão “presos” a um sistema de ensino, estão acostumados à educação bancária. Quebrar isto é um trabalho cotidiano e de inovação diária”. Afirma que a realidade é subaproveitada: “as disciplinas compartimentalizam e o professor também não consegue sair da sua caixa”. Aborda também o tema da falta do coletivo da categoria: “O professor é solitário. Ele tem 50 minutos para fazer seu trabalho, mas sozinho não consegue”. No entanto, apesar do que foi pontuado faz questão de dizer que a escola pública melhorou, que no passado havia menos professores, não tinha material didático e não havia parcerias. O subaproveitamento da escola também é por parte dos alunos, afirma: “Eles têm uma ideia de que a escola é ruim”. Afirma que a escola democrática é um projeto que está apenas no papel. Da escola campo da pesquisa, destaca que os professores têm um antagonismo, que os preceitos políticos estão polarizados e os alunos estão muito antenados. Destaca que é necessário um projeto de escola, pois depender de cada professor é muito perigoso. Diz: “Precisamos primeiro entender a demanda dos alunos”. Fala do documentário “Quando sinto que já sei”, da escola do estado de São Paulo Vilagelin, para destacar a coesão dos professores. Reforça a importância de se trabalhar a autonomia de cada escola e que o “fracasso escolar” é um projeto. Faz uma crítica acentuada em relação ao atual “desgoverno” e seu projeto de desmonte. Mas, afirma: “Eu acredito na carreira docente. Ela é um caminho que cada um traça”. E ainda: “Eu acredito que é possível uma escola pública de qualidade”. Diz que na escola particular não se tem uma formação ampla e que: “Aqui (escola pública) nós formamos seres humanos”. Essas falas estão associadas a situação de ocupação das escolas estaduais pelos alunos contra

a reforma proposta pelo governo do estado de São Paulo que visava, dentre outras coisas, fechar várias escolas. A professora vê uma potência nesse movimento dos alunos e identifica no mesmo e na troca que teve com os alunos no período que as discussões propostas em sua disciplina e em outras das humanidades se fizeram presentes na compreensão de mundo e na necessidade de mobilização. Destacamos a fala: “Eu achei que os meus alunos não soubessem. Eles sabiam”. A professora se referindo à realidade e a sua prática diz: “Ainda não fui destruída”.

C-Filosofia – É um professor formado pela Faculdade de Filosofia da Universidade do Sagrado Coração de Bauru em 2002. Uma Universidade confessional que privilegiava o olhar sobre o outro, afirma que isto veio em uma “esteira axiológica”. A prática docente começa em 2001 como professor eventual, sendo que em 2006 se torna professor efetivo, concursado. Tem pós-graduação, mestrado em filosofia. Afirma ter sofrido um choque de realidade na pós-graduação, devido à profundidade e complexidade que acessou na área do conhecimento de filosofia. Alega ser gratificante ser professor, existe um reconhecimento, mesmo que seja um autoreconhecimento. Mas, não deixa de pontuar que a questão financeira é um problema. Afirma que trabalhar como professor é “trabalhar com gente, reconhecer-se no aluno, compreender a intersubjetividade na relação entre os sujeitos”. Diz: “O aluno é um sujeito em construção”. Sua fala demonstra seu encanto pela filosofia, sendo que destaca a importância da licenciatura para a atuação na educação, devido à necessidade de um arcabouço teórico-prático e, portanto, diz ser fundamental a formação em nível superior. O aluno tem uma precariedade muito grande de leitura, escrita, ele é carente em vários aspectos. Afirma que existe uma baixa autoestima produzida pela precarização da educação e que a progressão continuada foi transformada em aprovação automática, sendo, em parte, responsável por essa descrença e precarização. Afirma: “O papel do professor é totalmente político. (...) Estar em sala de aula para transformar a realidade”. Faz questão de afirmar que: “o aluno não é tonto”. Localiza em muitos professores uma postura reacionária, mas não culpa diretamente os professores, pois reconhece que os professores também se frustram com uma realidade assustadora. Destaca formações tecnicistas afirmando: “A formação do professor da área de

matemática e física é tecnicista”. Tais situações somadas fazem com que, às vezes, se veja o aluno como objeto e não enquanto um sujeito em relação no e com o mundo. Diz: “Muitas vezes não há uma base teórica que fundamente a prática de alguns professores”, pois afirma que a formação desta área é muito tecnicista. Independentemente dessa realidade, afirma que a escola pública é um lugar de possibilidades e que a privatização é um desmonte e gera precarização. Acompanha uma lógica do mercado de trabalho que também gera desmonte e precarização do mundo do trabalho como um todo. Diz: “A escola não está desligada do macrossocial”.

D-História – É um professor formado em 2012 na faculdade de História da PUC-Campinas, sendo que no último ano de faculdade já atuava como professor de categoria “O”⁵. Já em 2014 afirma ter sido efetivado na escola, tendo atuado em três escolas centrais e na região de Barão Geraldo, um distrito de Campinas. O professor vê a profissão como vocação e tem um fascínio pela história. Afirma possuir uma facilidade de fazer a transição do conhecimento elaborado para o simples. Sendo que isso não foi adquirido no curso de graduação, ao qual atribui um arcabouço teórico muito grande, mas que “nunca era abordada a práxis do professor”, se referindo a disciplinas de licenciatura que debatem teoricamente a pedagogia, mas não se aproximam da realidade da escola. A formação pedagógica ficava só na teoria, pois localiza uma “propensão da universidade de pensar dentro de uma caixa”. Um destaque de sua formação como professor foram cursos oferecidos pela Secretaria de Educação do estado, sobretudo, a possibilidade de ter participado de um grupo de professores que debatia textos pedagógicos em um grupo de estudo da secretaria de educação. Lá identificou um “Intercambio da teoria com a prática”. Destaca que na atividade de professor existe uma série de dificuldades, por exemplo, a falta de continuidade na escola, as aulas “picadas” que, às vezes, tem aula de manhã e depois só a noite, classes super lotadas. Para além das dificuldades, enxerga também uma série de esperanças, pois (...). Quanto ao ensino médio, diz: “O ensino médio está se politizando”. Identifica também uma dificuldade de adaptação dos professores em relação à realidade do aluno. Diz ser necessário uma “maleabilidade

⁵ Nomenclatura dada a professores sem o diploma de licenciatura, nas escolas estaduais os professores têm categorias e essas são codificadas por letras.

pedagógica e psicológica. (...) Flexibilidade humana”. Afirma que o professor não tem que se render, mas que é necessário “criar uma ponte de humanização e carisma, ao invés de criar barreiras”. Um dos problemas destacados são a quantidade de alunos dentro de sala de aula, diz que o sistema do estado de São Paulo dificulta as suas condições de trabalho e que não é possível ao professor ter uma qualidade de vida, as condições de trabalho e salarial são calamitosas. Afirma também que a interdisciplinaridade não é feita e que o trabalho coletivo é difícil. Diz: “O professor é muito ego”. Localiza que o papel do professor seria de “formação de ponta e choque cultural”, ou seja, uma formação intelectual com profundidade e que, mesmo com os problemas citados, seria possível criar cidadãos, sujeitos que assumam o compromisso de melhoria da sociedade. O professor também possui mestrado em teoria e história literária, tendo como temática a literatura como documento histórico. Afirma gostar muito de cinema e história, sendo que isso o ajuda em aula. Destacamos sua fala quando se refere à continuidade nos estudos na pós-graduação e sobre a sua profissão, no qual ele afirma: “Professor da educação básica”. Faz isso com eloquência, afirmando que não pensa em fazer o doutorado agora e que se fizer não quer atuar no ensino superior, pois é: “Professor da educação básica”. Diz ainda: “O estado me trouxe uma formação afetiva e espiritual. (...) A escola pública me humanizou”.

F-Educação Especial – É uma professora formada pela PUC-Campinas no curso de Educação especial, diz que tal curso não existe mais e que ela integrou a última turma. Tal afirmativa é carregada de insatisfação, pois afirma ser importante uma formação diferenciada e específica para a atuação com educação especial. É uma especialista em deficiência auditiva, sobretudo na gramática específica da construção verbal de surdos e, logo, oralidade e escrita pautadas na LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais). Diz: “LIBRAS é um língua viva”. Na escola atua na sala especial com atendimento individual, mas também com atendimento coletivo voltado aos alunos do ensino médio. Afirma que houve uma mudança na nomenclatura da sala que até então era conhecida como “especial” e agora é de “recursos”, isso para salientar a importância da palavra e o preconceito que, às vezes, as próprias políticas e organizações pedagógicas carregam. A professora tem um caso de surdez na família e diz que isso a

motivou, assim como, a aproxima da comunidade de surdos. Diz: “Minha prima era surda e via a dificuldade. Procurava um curso para poder trabalhar com elas e em sua dificuldade para se integrar com a sociedade e sobretudo na escola”. O curso de graduação em Educação Especial – Formação de professores para educação especial foi nos anos noventa, tendo sido bolsista de iniciação científica, fato que destacou como diferencial. Fez também especialização na USP – Bauru sobre reabilitação em deficiências e um curso de LIBRAS. Afirma que as salas da escola campo de pesquisa possuem no ensino médio onze deficientes, sendo dez deficientes auditivos e um deficiente intelectual. Destaca o conflito entre as concepções de integração versus inclusão. Afirma que a sala frequentada pelo aluno com surdez possui um intérprete, mas que os professores têm dificuldades. Diz existir uma “Dificuldade dos professores em compreender as deficiências e, portanto, as necessidades específicas”. Diz ainda: “Os professores não têm compreensão e sensibilidade para entender os alunos. Inclusive os que não têm deficiências”. Observa que os professores são muito individualistas e que falta um intercâmbio entre as disciplinas. Critica a condição de formação das universidades, destacando negativamente os cursos à distância. Identifica a necessidade da aproximação da universidade com a escola, assim como da união teoria e prática. Levanta que a indisciplina por parte dos alunos é um problema, mas afirma existir um novo perfil do jovem e que: “A criticidade é um ponto forte dos alunos, mas falta motivação”. Critica também a aprovação automática, destacando que os alunos percebem que a reprovação só ocorre pela falta e que isso desmotiva. Cita a geração do “Nem, nem” (remetendo-se a uma expressão que diz existir uma geração que nem estuda nem trabalha). Identifica que: “As empresas buscam alunos com necessidade especial na escola, ou seja, eles ligam para pedir indicações”. E que isso, de certa forma, ajuda aos deficientes no aspecto de integração tanto na escola como no mundo do trabalho, mas que é preciso ter um olhar atento para tal fato para que não se perca o aspecto educacional. Destacamos em sua fala a afirmação: “A cultura surda é diferente da cultura do falante”. A professora trabalha 50 horas semanais, sendo divididas em 30 horas na escola do estado e 20 horas em uma escola da prefeitura de Hortolândia (cidade vizinha a Campinas). Outro destaque nosso em sua fala é: “A militância faz diferença na profissão”, no seu caso, se refere à sua participação na comunidade surda que

a possibilita uma maior compreensão da “cultura surda”. Identifica que a escola pública já foi melhor, mas que ainda assim, tem mais recursos que a particular que não dá apoio. Na relação do professor com o aluno, destaca a relação da técnica versus a cultura e que o “professor tem um palco. (...) Falta um pouco de humildade para o professor”. O reconhecimento é mais pessoal, sendo que o professor de educação especial é visto por assistencialista. “Falta de reconhecimento por parte da família, dos alunos e entre os professores”. Diz que: “Algumas pessoas assumem discursos e não pensam sobre estes”. Na atividade afirma existir entraves por questões burocráticas, o que leva o professor a fazer coisas de forma “oficiosa”. Diz: “Todo mundo quer fazer LIBRAS – é um modismo. (...) Você tem que pensar que você é a voz do outro”.

G-Artes – Um professor formado em Artes Visuais pela PUC-Campinas em 2014. Não tinha intenção de ser professor quando iniciou a faculdade, porém utilizou-se do programa de incentivo à docência via vestibular social. Em sua vida profissional foi Agente de organização escolar, porém quando professor teve um choque cultural quanto chegou na escola, pois pensou que teria um acolhimento, o que não ocorreu. Identifica tal dificuldade tanto no início dos estágios da graduação como enquanto professor eventual. Afirma que: “Pensei em desistir”. Mas, com o tempo conseguiu a partir do cenário encontrado, da realidade, desenvolver o próprio método e que prepara aulas de forma interdisciplinar. Se preocupa de como a arte é aplicada. Diz: “Os alunos distanciam a educação da realidade. É necessário sair da abstração”. Afirma que o tema do seu trabalho de conclusão de curso na licenciatura foi a criação de um material didático baseado na cultura Yorubá. Na elaboração do TCC se aproximou das ideias de Silvio Gallo⁶, que segue, até hoje, embasado nos rizomas, em Deleuze. Cita um vídeo: Deleuze e a educação. Pautado em Silvio Gallo reforça a importância do professor enquanto militante da educação. Diz: “Temos que viver a miséria dos alunos, compreender e a partir delas encontrar o novo para promover o ensino-aprendizagem”. Afirma a necessidade de

⁶ Professor Pesquisador da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) com livre docência em Filosofia da Educação (2009). Desde 2007 é bolsista produtividade do CNPq. Membro de diversas associações científicas do campo da Filosofia da Educação no Brasil e no exterior. Atua principalmente nos seguintes temas: filosofia francesa contemporânea e educação, ensino de filosofia, filosofia e transversalidade, anarquismo e educação.

“preparar a aula e se preparar para a aula”. E ainda “a maior dificuldade que temos hoje é de estar aberto a tentar compreender a linguagem que o aluno utiliza”. Afirma que os alunos não enxergam a educação que é dada na escola como significativa para eles. O mesmo foi formado em 2014 e atua, desde então, há quatro anos na rede. Diz: “Professores que estão há 25 anos pegaram o resquício do governo militar e da ideia e imposição da autoridade e do respeito”. Contudo, afirma que é difícil ser professor, “encarar os 35 alunos”. A superlotação das salas é destacada, assim como a característica da docência ser uma profissão individual. Coloca a condição degradante de 52 aulas por semana e mais de 600 alunos. Diz: “Não consigo pensar em um instrumento de avaliação padrão”, se referindo ao processo mais personalizado de avaliar. Atua no ensino médio do EJA, e coloca a realidade dos alunos como um potencial, assim como, a dificuldade de para tais alunos a “escolaridade é um documento”, ou seja, se busca mais por quanto do diploma do que das possibilidades de aprendizagem. Destacamos em sua fala: “Eu vivo a minha profissão para fora da escola”. Cita também Rubem Alves, enfatizando que o professor é um mediador do conhecimento teórico e da vida prática. Sua área profissional primeira é voltada para a tecnologia, cita que a escola é muito resistente em relação a mesma. Diz: “A escola não serve para que os alunos consigam ser alguém na vida, mas para descobrir quem eles já são”. Localiza que as provocações são características do ofício do professor. Destacamos em sua fala: “Eu tento ser o professor que eu gostaria de ter tido quando eu era aluno”. Utiliza o conceito de Deleuze de “aula espetáculo”, aula acontecimento enquanto ato criativo e diferencia a metodologia da didática. Questiona-se sobre que tipo de professor pretende ser e diz: “Quem faz a escola ou a universidade são pessoas. (...) É uma relação entre PESSOAS”. Identifica que na universidade o aluno busca o curso e na educação regular a escola busca o aluno. Na rede passou pelas categorias “O” (eventual e/ou substituto) e “V” (cadastro na secretaria de educação como eventual). Diz: “O poder público trata as escolas com descaso, mas isto pode ser uma grande oportunidade”, aqui vê no vácuo a oportunidade da autonomia. Vê na atividade docente um sacrifício (sagrado ofício), “O legal de ser professor é que nem um dia é igual ao outro”. O primeiro a reconhecer a profissão é o profissional, diz que o professor se sente solitário por vários momentos e que: “o trabalho do professor é (meio) anônimo”. Faz-se necessário

“um psicólogo nas escolas para os professores”. A busca pelo reconhecimento da sala de aula é salientada. Cita a arte e sensibilidade da Carta ao pai de KAFKA. Diz: “O efeito da aula não acontece no momento da aula. (...) A profissão de professor transborda a atuação profissional”.

H-Língua Portuguesa – É uma professora que se formou na Faculdade de Letras com licenciatura em português e inglês (FIRA) Instituição na Faculdade de Ciências e Letras de Avaré em São Paulo. Salienta que o curso era bom com professores mestres e doutores, um curso de três anos (1987-1990). Ser professora era um desejo desde os nove anos, pois brincava de dar aula quando criança. Fez o ensino médio dividido, podendo na época escolher o magistério ou profissional, porém, contrariando o desejo de infância, optou pelo técnico em contabilidade. Afirma que teve vários sonhos e profissões diferentes como meta, sonhava em ser bibliotecária, com jornalismo, educação física, Matemática e, por fim, cursou Letras e retomou o “destino” da docência. Diz em relação a faculdade: “Foi muito difícil. Pensei em desistir”, isso por ter sido uma estudante trabalhadora. Não pensava em lecionar quando cursava graduação. Iniciou sua carreira dando aulas longe de casa, em outra cidade, no bairro da onça. Ressalta a carga horária estafante dos professores e que a carreira docente é mal vista, precária e que “(...) é visto (professor) como coitadinho. (...) Os próprios professores se depreciam”. Afirma existir uma falta de reconhecimento por parte dos alunos, do governo e da secretaria de educação de São Paulo. Alega que o conteúdo do ensino médio e a idade dos alunos facilita o trabalho. Porém, diz: “Os alunos não têm objetivo de vida, são imediatistas. Tecnologia e as mídias atrapalham”. Aborda também o movimento de ocupação da escola por parte dos alunos, mas de forma pejorativa. Diz: “A ocupação da escola afastou uma diretora”. Faz crítica negativa à ocupação por conta do excesso de liberdade, até identifica a participação ativa na vida escolar, mas crítica a ocupação. Diz: “A escola pública é mal vista, mas não deveria ser, pois tem muito a oferecer”. E ainda: “Os professores não estão preocupados com o processo ensino-aprendizagem”. Destaca como problemas enfrentados a indisciplina e a desmotivação. Fala sobre o distanciamento da universidade e escola. Defende como escola padrão a redução de carga horária de aula e mais tempo de diálogo e estudo por parte dos professores. Diz: “O ATPC não propicia um tempo para

preparar aulas em conjunto”. A relação do professor/ aluno é uma relação de “amor e ódio”. Cita a Revista Claudia e seus temas de ética e educação. Afirma que os alunos são movidos pela vigilância e também que “os alunos dizem que eu não tenho paciência e falo alto. Às vezes concordo com essa crítica”. Como demais professores, crítica e destaca negativamente a progressão continuada nos anos escolares, identificando-a como promoção automática. Diz: “Eles já sabem que não vão repetir”.

J-Física – É um professor que fez o curso para habilitação à docência (R2)⁷, uma vez que tem como formação inicial a Engenharia Elétrica. Quando questionado sobre a trajetória profissional, afirma: “Comecei a dar aula com 10 anos de idade”. Diz possuir uma ligação com a educação e da mesma ser um valor para sua família. A referência à docência com pouca idade é relativa a ter ensinado um “trapezista a fazer cálculos”. Trabalhou na engenharia durante um tempo e foi funcionário público no Banco do Brasil. No entanto, ao longo deste tempo atuou no ensino superior dando aulas na área da engenharia. Após se aposentar entrou na rede estadual de ensino e começou a atuar na educação básica. Destaca a formação em R2, como uma complementação pedagógica para o diploma de licenciatura que contribui com sua formação, mas que tal preocupação foi mantida e outros cursos de formação foram feitos. Inclusive é mestre pela Unicamp, pesquisando o ensino de matemática. Salaria essa informação sempre e destaca a sua dissertação como uma grande referência ao seu trabalho. Possui dois cargos, trabalha na escola campo de pesquisa e também na cidade de Valinhos (cidade vizinha de Campinas). O desgaste da profissão docente é posto: “12 mil professores faltam na rede estadual, são 2 milhões de alunos em pátio”. Em sua explanação faz cálculos para ir se exemplificando e potencializando seu discurso. Afirma existir uma simplificação do ensino médio, um “problema de apagão”. Associa a melhora da educação com a questão econômica. Diz: “O país perde muito com o problema da baixa escolaridade. (...) O fracasso escolar tem uma relação com o fracasso na economia”. Afirma que a diversificação e a evolução das forças produtivas necessitam da educação de qualidade. Crítica a cultura que desvaloriza a

⁷ Resolução CNE 02/1997 – Formação Superior para Docência na Educação Básica em Programas Especiais – tendo o objetivo de capacitar bacharéis e licencia-los para atuação na educação básica.

educação desvinculada do mercado de trabalho. Diz: “Falaram para os jovens que o negócio é curtir e compartilhar”. Sem reflexão e sem valorizar o conhecimento produzido pela humanidade. Diz: “O aluno não vem na escola para estudar”. É contra desenvolver o espírito crítico no aluno, pois identifica que a função do professor é ser representante da tradição, “deve mostrar para o jovem como o mundo funciona. Não existe nada mais conservador do que a função do professor”. Alega se fundamentar em Hannah Arendt para tal postura, devido a um escrito da autora no qual ela defende uma educação conservadora. Diz: “O espírito crítico deve ser deixado em segundo plano, não devemos formar revolucionários”. E ainda: “Temos que proteger o jovem do mundo e o mundo do jovem”. Alega ser um problema da escola a desestruturação familiar que afeta os alunos e, conseqüentemente, o professor e o papel que ele tem que desempenhar. Afirma que a atividade docente exige um certo desequilíbrio, pois a relação aluno/ professor é assimétrica. Diz: “O professor é um animal às vezes racional, mas que fala sozinho. (...) Para ser professor é preciso ter um certo grau de desequilíbrio”. Segundo ele, o professor precisa ter uma certa dosagem de desequilíbrio, pois atua em um espaço de desequilíbrio e é preciso ter essa consciência. Afirma que no currículo do estado de São Paulo é preciso fazer escolhas e que para ser um bom professor é preciso ter noção de tempo, se remetendo à necessidade de cumprir o conteúdo. É crítico aos professores que são amigos dos alunos, afirma que a classe dos professores é bem distinta e define como tribos: “Professores são tribos”. Uns com missão de natureza política, outros com a missão de natureza conteudista e os amigos dos alunos. Cita a teoria das inteligências múltiplas e que a aula não pode ser totalmente estruturada. Afirma: “A escola pública é uma conquista da revolução francesa, precisa ser valorizada e precisa melhorar a qualidade e, para tanto, melhorar a formação”. Verifica a dificuldade de se “aplicar” a teoria na prática e diz: “Estudou Piaget e aplica na escola o Pinochet”. Não nega o caráter reprodutor de desigualdade social que a escola carrega e afirma que a “escola tem cor”. Cita a ocupação das escolas também de forma pejorativa e fruto de um diálogo desastroso da secretaria com os alunos. Afirma que tal situação engessou a direção e, a partir da sua avaliação, se sente ameaçada. Diz: “O que compete a um professor e o que compete à direção? É importante ter isso claro.”

L-Física - A professora é formada em licenciatura em física pela FAFIG – Faculdade de Física de Guaxupé, licenciatura em física e licenciatura curta em ciências. Sendo que não é a sua primeira graduação, também é formada na Faculdade de Administração – Faculdade Pinhalense de Ensino, sua primeira profissão, tendo trabalhado no comércio. Afirmar que foi devido à crise que escolheu outra profissão, a docência. É, atualmente, concursada no estado de São Paulo como professora de física. Buscou compor o salário com outras atividades, então, exerce o cargo de direção no município de Campinas e de professora na escola campo de nossa pesquisa. Afirmar ter feito um curso de pedagogia na Uniararas, mas esse foi de baixa qualidade. O que a ajudou como professora foi ter feito disciplinas como aluna especial na Unicamp, pois essas fizeram diferença na sua formação (metodologia do ensino fundamental e Administração escolar; Geometria analítica). Acha importante a formação continuada em serviço. Também possui pós-graduação em física (especialização). Sobre os cursos de graduação, diz: “A preparação para dar aula é rasa. O conteúdo a ser dado também é raso”. Salienta a importância da formação deste profissional como ser humano e a experiência como formativa. Diz: “O ensino médio está desconectado da realidade do jovem. (...) A escola não é interessante”. Afirmar ser a “geração do celular”. O trabalho no ensino médio é cansativo e a gestão da escola, por vezes não ajuda, diz: “O gestor destrói o profissional por conta do não reconhecimento. (...) A gestão não pode ser uma via de mão única. Perde o profissional por colocá-lo no tronco”. Não reconhece nas reuniões o interesse da mudança e afirma desmotivação por conta da relação. Diz: “Reuniãozinha que não sai do lugar”. É preciso que os professores se reúnam para reivindicar, os professores devem se defender. Isso afeta também os alunos que estão desmotivados. Afirmar ser importante: “O olhar mais humano é imprescindível para escola”. Salienta que o professor tem um papel extremamente importante, mas está muito desvalorizado. Diz: “O professor é marginalizado e afrontado sempre”. Afirmar em relação ao todo, mas especificamente em seu caso que quer “Aposentar o mais rápido possível”.

Podemos notar em visão panorâmica a realidade dos professores e, portanto, a multiplicidade. Logo, não podemos falar em formação de professores ou em trabalho docente como algo singular, mas devemos compreender a

multiplicidade e debater sobre formações e trabalhos docentes, no plural. No entanto, a pluralidade não exclui a possibilidade dialética de universalização, desde que essa não seja feita de forma simplista e considere o singular no universal. Fundamentados na abordagem histórico-cultural, compreendemos que o professor se constitui como tal nas suas relações sociais, sendo assim, é possível múltiplas identidades, mas tais identidades são marcadas por questões objetivas e subjetivas, condições sociais, de gênero etc. O contexto de trabalho do professor e o próprio conceito de trabalho do professor é organizado coletivamente, é social e se constitui a partir de condições concretas, materiais e simbólicas. Logo, apesar da multiplicidade, não é viável um relativismo, as identidades são múltiplas, mas não quaisquer.

A seguir apresentamos a organização das falas a partir dos eixos temáticos que possuem uma ligação estreita com nossos objetivos de pesquisa e, portanto, se organizam a partir dos tópicos guia da nossa entrevista semiestruturada.

Percurso profissional; Necessidades formativas; Educação escolar e sociedade

Os temas levantados balizaram nossa entrevista e nos ajudam a entender melhor os trechos destacados na visão panorâmica desenvolvida no item anterior. Estes trazem o discurso do participante da pesquisa de forma mais completa e nos possibilita interpretações e associações com o que vimos nos primeiros capítulos desta tese.

Percurso profissional

A entrevista foi iniciada com a seguinte solicitação: Conte-me sobre seu percurso profissional. Aqui tínhamos a intenção de identificar, para além do percurso em si, o momento em que o sujeito da fala iniciaria o seu discurso. Alguns organizaram com a direta ligação: Formação-Profissão. Importante ressaltar tal estratégia, pois, como vimos no primeiro capítulo, a profissionalidade docente perpassa pela defesa de uma formação específica e, identificar que os

professores iniciam seu discurso sobre o percurso profissional exatamente na formação, nos mostra que ela é relevante.

Eu fiz PUC, eu fiz PUC e (...) através da bolsa de PROUNI, né? Então eu sai de Araraquara e vim pra Campinas estudar. (...) E a partir daí eu fiz Filosofia que era o curso que eu adoraria fazer e tal. Tinha vários sonhos em torno disso e me formei em 2009. Depois eu comecei a dar aula no estado, porque eu prestei algumas “pós(graduações)” pra fazer logo em seguida, mas também não me achava pronta para fazer pesquisa.” (B-Filosofia)

Sou formado pela faculdade de filosofia da universidade do Sagrado Coração de Jesus de Bauru em 2002, comecei a atuar, porém em 2001, ainda estudante, como eventual e me tornei efetivo no estado em 2006” (C-Filosofia)

Outros professores remetem-se à formação, mas agregam um componente de história de vida que também nos ajuda a compreender os caminhos da constituição do professor, da profissão docente.

Começou assim, eu fui estudar mais tarde por conta disto, da minha prima, por conta dela ser surda e da outra (prima) também ser surda e de frequentar a escola e ver a necessidade que elas tinham e que não tinha ninguém para auxiliar, não tinha uma sala de recursos, não tinha uma sala especial. Ou elas iam para instituição ou iam para escola e ficavam marginalizadas na escola. (...) Eu procurava um curso para trabalhar com elas, a princípio eu fiz fisioterapia, fiz um ano de fisioterapia, mas vi que não era isso que eu queria. Na época na PUC existia o curso de Educação Especial, eu prestei e comecei a fazer e amei o curso. Era uma estrutura totalmente diferente do que tem hoje, a gente tinha desde o primeiro ano a vivência, a prática. (...) Terminei o curso (...) eu participei de muito Congresso, eu era bolsista de iniciação científica. (...) Me formei e fui trabalhar na APAE (instituição de educação especial) e depois de um ano fui trabalhar no estado. (F-Educação Especial)

Se eu pensar em termos acadêmicos, eu me formei em 2012 como professor de história, naquele último ano de faculdade eu já estava lecionando e logo em seguida eu comecei a trabalhar como professor categoria “O” e em 2014 eu me efetivei no estado (...) Informalmente, minha profissão, não poderia chamar de profissão, mas vocação, pois dou aula desde os 13 anos de idade, dou aula particular para os colegas, né? De todas as disciplinas, mas no terceiro ano do ensino médio precisei escolher uma disciplina e dentre as possíveis, história me fascinava mais (...) ensinar, eu acho que não é só uma coisa que eu aprimorei não, eu acho que é meio dom também. (D-História)

A fala do professor de história nos chama atenção, pois associa a ideia da formação com a história de vida, mas para fazer isso o professor retoma uma ideia que é recorrente na fala de outros dois professores e também figura no senso comum, que é a ideia da profissão professor como vocação.

Eu, na verdade, eu pensava em ser professora desde os meus nove anos de idade [ri]. Porque (...) eu já dava aula, assim, em casa para os meus irmãos. Eu sempre ajudava os meus colegas nas explicações, tanto que eles sempre faziam grupo comigo, porque sabiam que eu sabia mais do que eles. (H-Língua Portuguesa)

Eu dou aula desde criança, eu comecei a dar aula desde os dez anos de idade. Eu dei aula para um trapezista de circo (...) eu vi ele fazendo um cálculo errado e fui ensiná-lo. Eu era criança e dava aula de matemática. (J-Física)

O discurso é uma construção social, a linguagem em ação que se concretiza no diálogo, logo, a palavra pode ser vista como uma “arena de luta”. Assim sendo, assumimos a possibilidade da polissemia, pois quando os professores identificam que o seu percurso profissional começou enquanto ainda eram crianças, podemos atribuir a isso a noção de vocação. Tal sentido carrega uma carga que pode ser vista como positiva, a noção de Missão, algo quase que sagrado – sacrifício ou sagrado ofício – mas também possui uma carga que pode ser vista como negativa, pois tal indicação, a vocação, pode enfraquecer a noção de profissão que exige uma formação específica para uma atividade profissional específica e, portanto, que é um trabalho com direitos e deveres, uma função social que requer responsabilidade e é permeada de exigências profissionais.

Outros discursos, por sua vez, salientam o percurso profissional como um acontecimento, não necessariamente planejado.

Eu sou de São Paulo e vim com a minha família para Campinas e (...) antes de entrar na área de educação eu trabalhava em escritório na parte de redes e tecnologia. (...) Desde adolescente eu sempre tive interesse por várias áreas do conhecimento, sociologia, filosofia, arte, que é aonde atuo hoje. Quando eu tomei a decisão de entrar para área de educação foi a partir de um pensamento (...) Estranho, porque quando eu entrei na faculdade eu não tinha intenção de me tornar professor. Eu entrei com o pensamento que eu tinha na adolescência de trabalhar como ilustrador, com quadrinhos, porque eu sempre desenhei. Comecei a desenhar eu estava na terceira série (ensino fundamental) e sempre fui muito incentivado por professores, pela minha mãe. (...) Entrei na faculdade de Artes pensando em me tornar um artista profissional, não passava pela minha cabeça me tornar um docente da área. (...) No primeiro estágio que eu tive que fazer foi em uma escola que eu já tinha trabalhado como agente de organização (cargo público temporário) e é interessante isso. (...) Foi um choque de realidade porque pensei, me sentia seguro para estagiar, mas pensei que iria ser recebido pela direção e iriam me explicar, mas pela carência de professores, me deram um diário e falaram; “Entra na sala”. Eu comecei minha carreira como docente desta forma, substituindo professores de arte e de outras disciplinas. (G-Artes)

Eu sou do Espírito Santo do Pinhal, uma cidade próxima aqui, uma cidade de 30 mil habitantes, no interior, eu sempre morei em Pinhal e

fiz a faculdade de Administração de Empresas lá em Espírito Santo do Pinhal por minha conta, não por indução dos pais, por minha mãe eu nem estudava. Não precisava fazer faculdade, eu quis fazer matemática e ela (mãe) não deixou eu ir fazer faculdade na cidade vizinha por que tinha que viajar a noite. Então, próximo dos números tinha a faculdade de Administração que era na minha cidade. Eu estudava a noite e trabalhava no comércio, nas empresas de café, por que a região é produtora de café. Quando a economia ficou ruim eu comecei a (...) eu descobri que podia dar aula pelo fato de eu ter uma graduação. Eu comecei a dar aula de inglês, de matemática e de física como professora substituta e esse foi meu primeiro contato com a escola. Pela falta de opção de trabalho em uma cidade de 30 mil habitantes eu me deparei com a escola e vi uma possibilidade de trabalho na escola estadual. (L-Física)

O percurso profissional nos faz compreender as tramas sociais aonde se constitui o profissional e, no discurso dos participantes, podemos observar que tanto condições materiais (como oportunidade de emprego) quanto subjetivas (por preferência ou a própria ideia de dom) constituem a trajetória de cada um. Tal trajetória, por sua vez, ajuda-nos a compreender a concepção dos professores sobre a profissão docente.

Necessidades Formativas

Já o eixo temático “Necessidades Formativas” pode ser encontrado ao longo do discurso dos professores e não só na resposta a uma questão específica – mesmo essa sendo uma das indagações. Os professores narrando sobre a profissão docente, sobre o seu trabalho e, conseqüentemente, local de trabalho (a escola) e colegas de trabalho (corpo docente e diretivo), citam situações e dificuldades que remetem às necessidades formativas, sendo que algumas apontam – construídas em diálogo com o pesquisador – justamente para a formação de professores. O debate sobre a relação (unidade) teoria e prática é o mais recorrente nas falas dos professores, apontando para a necessidade de continuarmos a debater sobre os modelos de racionalidade apresentados no primeiro capítulo deste trabalho.

[Referindo-se ao seu curso de formação] Não era licenciatura, lá era bacharelado na época, eu achei melhor do que se fosse licenciatura, entendeu? Porque ele é mais profundo, ele te dá mais pesquisa e mais conteúdo. Eu acho que os cursos de licenciatura que depois eu fiz, eles são fajutos, entendeu? Você está lá, você faz o seu estágio e (...) não tem nada de bom. E você faz uma coisa que está na sala de aula e ninguém te prepara, pelo menos você sendo bem preparado no seu

curso teoricamente, acho que me deu mais proveito, sinceramente. Entendeu? (B-Filosofia)

Existem certas formações distorcidas, por exemplo, o IMPA (Instituto de Matemática Pura e Aplicada) lá do Rio de Janeiro, o mentor lá, o IMPA, eles acham que (...) eles dão valor para conteúdo. Eles querem que o professor de matemática trabalhe conteúdo, os conteúdos de matemática [enfático]. (...) É uma necessidade porque é o seguinte, as vezes você quer formar, fazer uma justiça social e como você vai fazer uma justiça social se o aluno do colégio particular tem o conteúdo cultural e o aluno das camadas populares não tem o conteúdo cultural? Então, o cara vem na escola e não aprende aquilo que a humanidade consolidou. Você institui uma desigualdade aqui no banco escolar.” (J-Física)

A bem da verdade, nenhuma [referindo-se à importância do seu curso de graduação], tem um arcabouço teórico muito grande, mas a parte da licenciatura, vou estar falando uma coisa opinativa e boto minha cabeça na força se precisar (...), algumas disciplinas de licenciatura que eu tive, nunca era abordada a práxis do professor. Sempre era discutida muita teoria pedagógica, a gente via muitos pontos de vista da formação pedagógica enquanto teoria, mas, como eu já tinha participado de uma escola pública e de escola particular e sempre tive uma capacidade grande de captar o meu entorno, eu sabia como era a realidade da escola e quando eu fui dar aula, eu já sabia o que eu ia encarar. Mas, se eu fosse só pela universidade, o que é dar (aula) e como se faz isso, a preparação seria zero” (D-História)

Nos discursos produzidos notamos a presença da racionalidade técnica, que atribui a formação e o trabalho docente como algo técnico, de aplicação de uma teoria na prática, como vimos no primeiro capítulo. Tal compreensão não está isenta de tensões e não queremos aqui afirmar que os professores participantes defendem tal postura, a concepção do professor como técnico. No entanto, é possível interpretar em pontos dos discursos tal presença. A professora de filosofia (B-Filosofia) afirma que a formação teórica que teve em sua graduação (bacharelado) serviu como uma preparação para a atuação em sala de aula e teve mais importância, comparando-a com os cursos (R2 complementação) de licenciatura que teve acesso. Já o professor de física (J-Física) é mais enfático e defende o “professor técnico”, afirma que a formação e atuação do professor focada no conteúdo é uma necessidade. O professor de história, por sua vez, que fez um curso de bacharelado e licenciatura, afirma que o arcabouço teórico do curso não possibilita a compreensão da práxis do professor. Aqui, apesar de citar a práxis, identificamos seu discurso mais próximo da racionalidade prática, pois ele afirma ter aprendido mais na sua experiência prática do que no debate promovido na licenciatura. Coloca-se em “xeque” quando expõe sua opinião e afirma que para a atuação enquanto professor a

sua graduação não teve “nenhuma” importância. Tal afirmação pode ser polêmica – como reconhece o mesmo -, no entanto, não a interpretamos como literal, ou seja, se relaciona mais à crítica feita pelo professor e, apresentada de que existe “propensão da universidade de pensar dentro de uma caixa”.

A formação em nível superior é reconhecida e defendida pelos professores, mesmo que estes denunciem o afastamento da universidade em relação à escola, assim como a fragilidade de alguns cursos de formação de professores.

[A formação em nível superior] é de fundamental importância, você ir para a sala de aula sem um arcabouço teórico e técnico, prático, você não leva adiante qualquer projeto educacional. (C-Filosofia)

O meu curso eu vi o seguinte, apesar de eu ter feito o ensino técnico, eu achei que ia ser diferente (...) eu vi que minha faculdade, na época, era tipo um “colégio”, eu estava vendo as mesmas coisas de um jeito diferente. (...) Quando nós terminamos (o curso de letras) um professor disse que agora estamos aptos para fazer um curso de letras na USP, ele acabou com a gente [risos]. (H-Língua Portuguesa)

Olha do que eu vejo, eu não sei exatamente, mas da minha experiência é a falta de conhecimento mesmo. O conteúdo não é passado de acordo. Essa preparação para dar aula é bastante rasa, essa discussão de dar aula é rasa. O conteúdo a ser ensinado também é ínfimo, sobretudo nestas faculdades, universidades de cursos vagos, como as que eu fiz. (L-Física)

Eu observo na minha área, a formação, tem cursos à distância que são bons, mas tem quem só vai pegar um certificado mesmo. Na própria universidade, eu dei aula em universidade que o “cara” (aluno) não discute, não pensa e é aquilo é aquilo mesmo. Então, é a postura que ele vai levar para a sala de aula, vai ter essa postura com os alunos dele também (...). Falta, não é só o teórico, a prática, é unir os dois. (...) Acho que a universidade precisava rever bastante coisa, ela é muito importante, mas precisava trazer esse pessoal para dentro da escola mesmo, não só no estágio, fazendo alguma coisa mais estruturada. Eles viessem para escola mesmo, a universidade bancasse, isso seria uma ajuda muito grande para o professor. (F-Educação Especial)

A fala do professor de filosofia (C-Filosofia) se aproxima mais da preocupação da formação que prevê a unidade teórico-prático, o mesmo não afirma diretamente e se posiciona a favor de uma filosofia da práxis, mas em sua fala destaca que tanto a formação teórica quanto a prática são de fundamental importância para se desenvolver um projeto educacional. A professora de língua portuguesa (H-Língua portuguesa) e a professora de física (L-Física), narram frustrações no seu processo formativo, em ambos discursos, mesmo frente a frustrações, interpretamos a importância dada à formação em nível superior,

assim como, a ideia de preparação, própria da racionalidade técnica. A professora de português afirma que sua graduação se assemelhou a um colégio e a professora de física afirma que sua formação foi rasa. A baixa qualidade da formação em cursos superiores também figura na bibliografia da área e é uma preocupação expressa, sobretudo nas DCNs para Formação de professores. O debate sobre a qualidade do ensino superior como um todo e, por conseguinte, de cursos de formação de professores (licenciaturas) é problematizado a partir da proliferação de cursos de ensino superior e também do incentivo à educação à distância, desdobrando no embate sobre democratização ou massificação do ensino superior. Tal preocupação também se faz presente na fala da professora de Educação Especial (F-Educação Especial), assim como, a professora retoma o debate em torno do afastamento da universidade com a escola. No discurso de todos professores/as, de certa maneira, tal debate se faz presente. Ou seja, também não se esgotou o debate sobre a importância e necessária aproximação da universidade, do ensino superior, com a educação de base, sobretudo, os cursos de licenciatura devem se aproximar do “chão da escola”.

Retomamos também a importância de se considerar a dimensão pessoal em conexão com a profissional no processo de constituição da vida do professor, como abordamos no primeiro capítulo. O professor de Artes (G-Artes), em seu discurso, remete a tal situação que compõe a formação.

Uma coisa que é fundamental, por exemplo, a gente fala do Rubem Alves, sobre o professor mediador, eu penso o seguinte, quem faz a escola e quem faz a universidade são pessoas. Não é o fato de você só entrar na universidade que a universidade vai te formar um bom professor, você tem que buscar: “que tipo de professor eu quero ser?” Eu fiz muito essa reflexão durante a graduação. (G-Artes)

Educação escolar e sociedade

Para além do percurso profissional e das necessidades formativas, o eixo temático que versa sobre o que os professores participantes da pesquisa pensam e dizem sobre a função do professor é importante para a nossa compreensão sobre a concepção deles sobre a profissão docente. O eixo temático educação escolar e sociedade é também fundamental e destacamos no material empírico produzido as falas que remetem a tal eixo.

Notamos posturas bem díspares e, até mesmo, antagônicas por parte dos professores, como, por exemplo, aquele que acredita que o professor tem um papel extremamente político e de contestação frente à realidade (C-Filosofia) e o que atribui ao professor a missão de ser o representante da tradição e, logo, ser conservador (J-Física).

O papel do professor nesse meio social, com essa configuração [alunos desmotivados que não tem autoestima devido a um projeto de desestruturação da sociedade por um nivelamento da sociedade por baixo que promove a estupidez política, econômica e social] é essencialmente político. O discurso dele em sala de aula [...] um esclarecimento para que o aluno se dê conta do que está acontecendo e é este esclarecimento que vai levá-lo a, digamos assim, a buscar uma realidade (...) transformar essa realidade. Ou seja, estar em sala de aula para transformar o meio social em qual ele [aluno] vive e transformar ele mesmo como pessoa. (C-Filosofia)

O professor é o maior (...) muitos professores querem desenvolver o espírito crítico do aluno, né? Mas isso é uma ilusão, no meu ponto de vista é uma ilusão. “Ah! Vamos fazer o aluno crítico para ele mudar a sociedade”, isso é uma ilusão. Eu vou explicar para você o porquê isso é uma ilusão. “Ah! Nós temos que preparar o aluno para ele mudar o mundo todo”, isso é um erro muito grande. Eu vou defender esta tese (...) Então, qual é a função social do professor? O professor é o maior representante da tradição [ênfase]. O professor é uma pessoa que mostra para o jovem como o mundo funciona. Entendeu? Ele não tem a finalidade de formar um revolucionário, ele mostra (...) Não existe nada mais conservador do que a (...) função de professor. O professor é o representante da tradição. Aquilo que a humanidade acumulou de conhecimento através de muito esforço que o aluno deve tomar conhecimento (...) de tudo que acumulou, que a humanidade acumulou.” (J-Física)

O professor de filosofia quando diz: “com essa configuração” localiza seu discurso e reconhece um sistema que é desigual e, portanto, se faz necessário utilizar do conhecimento, da filosofia para um “esclarecimento” e que tal movimento pode transformar a realidade ao mesmo tempo em que transforma o aluno. Já o professor de física se coloca contrário à formação do espírito crítico e defende que o aluno deve tomar conhecimento de “aquilo que a humanidade acumulou”. Em nosso segundo capítulo ressaltamos que estes dois movimentos ao invés de serem antagônicos são complementares. Ou seja, o conceito que defendemos de educação é justamente aquele que promove a socialização do conhecimento historicamente produzido e neste movimento constrói o “espírito crítico”, tais ações não são excludentes. Aqui ressaltamos que no discurso do professor de filosofia, inclusive, não está posto que o conhecimento acumulado não é importante. Podemos associar o discurso dos professores também à nossa

reflexão acerca dos modelos de racionalidade de formação docente, no qual o professor de física se aproximaria do defendido pela racionalidade técnica, de inspiração positivista que prevê a transmissão do conhecimento e a conservação da sociedade, o que nomeamos por professor técnico. Enquanto o professor de filosofia retoma o que nomeamos de professor crítico, sobretudo, por assumir uma postura de contestação da realidade desigual.

Ainda pautados na nossa reflexão sobre as concepções de professores, destacamos o discurso que se aproxima mais da ideia de professor como treinador, aquele inspirado na racionalidade prática. Lembramos que tais nomenclaturas foram desenvolvidas nessa tese pautadas no debate da área, porém que elas não são – necessariamente – estáveis, ou seja, existe movimento e não afirmamos que os professores reproduzem um modelo ou outro, mas que estes permeiam a realidade (concreta e simbólica) da profissão do professor.

Eu sou muito da opinião do Rubem Alves, o professor é um mediador entre o conhecimento teórico e a vida prática. (...) Habilidades do futuro, que a escola poderia ter as disciplinas que temos hoje, mas o que seria realmente útil. No que toca a realidade profissional, porque é um aspecto que não dá para não falar (...) [serve a esse fim – eu pergunto] Também, porque um discurso na documentação do estado e no PCN que é um parâmetro tá muito voltado para essa questão da profissionalização, mas ao mesmo tempo não privilegia o que seria necessário ensinar para esses alunos no mercado prático. Por exemplo, a questão da oratória, por exemplo – eu já trabalhei com isso aonde consegui o equipamento – produção de software, edição de vídeo e etc. aproveitar da tecnologia com significado (G-Artes)

A condição objetiva da escola também influencia na visão do professor sobre profissão, a função social do professor. De qualquer forma, estes também tensionam a realidade, pois, conforme defendemos, a condição material é importante, mas não determinante.

Se eu tivesse uma gama de recursos, estou falando em recursos financeiros, seria o de apresentar um mundo novo, conhecimentos em nível maior, formação intelectual de ponta. Seria esse também, é um complemento. No nível que a gente tem hoje, nesse caso que a gente recebe em termos de verbas para as escolas, sinceramente (...) e com essa massa de alunos que eu falei que tem na sala de aula, sinceramente, falar que eu (...) que o professor vai transmitir um conhecimento profundo da sua disciplina, desenvolver habilidades e competências, é mentira. O que o professor deve estar consciente de fazer hoje é criar cidadãos éticos, justos e compromissados com a melhoria da sociedade. (D-História)

Eu não sei se eu estou sendo clichê, mas tem um (...) um material didático que eu apresento para os meus alunos fazendo um teste, que se chama, é um documentário “Quando sinto que já sei”. Apresento esse documentário e os alunos falam assim: “Nossa professora é disso que a gente está falando, é essa escola que a gente quer”. Porque lá eles fizeram uma renovação, que mostra exemplos de escolas bem sucedidas que não, necessariamente, seguiram o tradicional ou o que normalmente as escolas estão fazendo e tiveram resultados benéficos. Porque elas estavam apresentando inovações. Eu acho assim, se eu posso apresentar uma inovação, uma maneira nova de dar aula, de escutar os alunos, experimentar uma prática didática, eu vou fazer isso (...) (B-Filosofia)

O professor de história em seu discurso demonstra justamente a presença da tensão entre os modelos, como supracitado, não existe um modelo fixo, em sua exposição o mesmo destaca como importante a “formação intelectual de ponta”, o desenvolvimento de “habilidades e competências”, assim como, a formação dos “cidadãos éticos, justos e compromissados com a melhoria da sociedade”. Apesar de pontuar, frente à realidade de pouco recurso da escola, que só é possível buscar a formação para a cidadania, não coloca os pontos em oposição e de fato eles não estão. A professora de língua portuguesa (H-Língua portuguesa) segue o mesmo raciocínio.

Eu acho que tem que ser uma formação universal, assim, tem que dar uma visão holística para o aluno. Ele estar preparado para trabalhar e também para viver em sociedade, ser um cidadão completo. No estudo, que ele esteja preparado para ir em frente, para fazer uma faculdade, ou curso técnico ou prestar um concurso público. (H-Língua Portuguesa)

Defendemos a socialização do que há de mais desenvolvido pela humanidade ao mesmo tempo em que desejamos a formação crítica. Já a professora de filosofia vislumbra a possibilidade de transformação e, mais do que isto, a necessidade da transformação da escola mesmo frente à sua realidade. O reconhecimento de outras possibilidades de escola, de educação que sejam mais significativas para jovens por serem construídas com a participação dos mesmos. Essa relação de troca, a sensibilidade do professor em ouvir e considerar os seus alunos também é destacada pela professora de Educação Especial (F-Educação Especial) que, alertando para estes pontos, afirma ser o professor fundamental.

É fundamental [referindo-se ao papel do professor para a sociedade], se não for o professor, se não for esse olhar que eu falei para você [sensível às necessidades do aluno], de nada vale. Eu não sou um professor, não sou um pedagogo, porque eu não vou ensinar se eu for

lá e só pensar em mim, nos objetivos que eu tenho pra mim e não para outro. É essa coisa de trocar mesmo. Acho muito importante isso. (F-Educação Especial)

Na relação entre educação escolar e sociedade o papel do professor é fundamental e precisamos ressaltar tal afirmação e buscar cada vez mais a valorização do professor, entendendo que passa por ele a formação dos estudantes e, por conseguinte – conforme defendido por nós-, a “organização da cultura” na acepção de Gramsci.

Os eixos temáticos aqui apresentados já apontam para a concepção que os professores têm sobre a profissão docente, no entanto, a seguir, apresentamos os diálogos e reflexões produzidas a partir da autoconfrontação para podermos compreender os sentidos e significados que os professores constroem a partir de um método indireto, recorreremos ao mesmo para enriquecer nossa reflexão e cada vez mais nos afastarmos de formações discursivas cristalizadas e conseguir compreender a realidade para além da aparência.

Descrição sintética das aulas vídeogravadas e Autoconfrontações

A autoconfrontação como um método indireto da clínica da atividade abre possibilidade para “estilização”, ou seja, “(...) toda a atividade, inclusive a do pesquisador ou analista do trabalho, se expressa de forma única em função de seu endereçamento, jamais encontrando situações e/ou destinatários idênticos”. (CONCEIÇÃO, ROSA e SILVA, 2017, p. 26). Sendo assim, utilizamos a autoconfrontação como um procedimento de produção do material empírico, sendo que, como supracitado, reconhecemos nele o potencial para a compreensão da realidade para além de sua aparência. A autoconfrontação busca compreender a relação entre o prescrito e o real da atividade, assim como, desenvolver a atividade (trabalho) a partir do diálogo dos trabalhadores em relação ao gênero da atividade e a sua estilização, aqui fazendo um paralelo, como já dito no capítulo três, com a ideia de gênero e estilo do discurso em Bakhtin. A clínica da atividade, assim, faz a construção do método indireto pautado na abordagem histórico-cultural e em diálogo com Bakhtin. Escolhemos organizar nossos dados a partir de categorias de análise que, por sua vez, também estão embasados pela abordagem histórico-cultural, contudo

manteremos atenção ao proposto pela clínica da atividade utilizando-a como inspiração sem negar nosso próprio estilo.

A autoconfrontação realizada nessa pesquisa contou com a participação de seis professores (B-Filosofia; C-Filosofia; H-Língua Portuguesa; J-Física; F-Educação Especial; D-História), sendo que todos participaram tendo suas aulas videogravadas (2 aulas) e realizando a autoconfrontação simples (trabalhador e pesquisador). A autoconfrontação cruzada, por sua vez, foi realizada com quatro professores, sendo que foram formadas duplas, a saber, B-Filosofia e C-Filosofia; H-Língua Portuguesa e J-Física. Os outros dois professores não participaram por falta de disponibilidade. A escolha das duplas foi feita em comum acordo com os sujeitos de pesquisa (professores). Ressaltamos inclusive que tal processo, assim como a própria videogravação, gerou certa apreensão. Quando propusemos a autoconfrontação cruzada os professores deixaram claro que a aceitação estava condicionada a quem seria o outro professor (outro trabalhador) que participaria, ou seja, os quatro professores desejavam saber com qual professor assistiríamos a videogravação e dialogaríamos sobre a profissão do professor. A produção de controvérsias faz parte da autoconfrontação, no entanto, respeitamos as colocações dos professores e as duplas foram formadas por consentimento de cada um. Não acreditamos que tal ação excluiu a controvérsia e nem prejudicou a riqueza do material empírico porque, apesar do gênero da atividade comum aos professores, os estilos e a elaboração discursiva para explicar sua prática profissional ou questionar a do outro trabalhador por si só gera as controvérsias e evidenciam o real da atividade.

Analisar a atividade em clínica da atividade implica ter acesso ao real da atividade, que não se revela pela simples observação do comportamento realizado, mas considerando os efeitos da observação naquele que é observado, ou seja, considerando a produção de um diálogo interno, ou ainda, a produção de uma atividade de pensamento sobre a atividade de trabalho. (CONCEIÇÃO, ROSA e SILVA, 2017, p. 32)

Portanto, visamos interpretar o material produzido a partir da autoconfrontação, ou seja, os efeitos da observação posto em diálogo. Com isso buscamos compreender o processo de significação e, para tanto, organizamos

o material produzido em duas categorias, inspiradas na clínica da atividade, sendo elas: real da atividade; controvérsias. Destacaremos falas dos sujeitos que exprimem esse movimento de produção de significados e sentidos. Antes, porém, fazemos uma descrição sintética da videogravação para, como fizemos com os sujeitos da pesquisa, dar uma visão panorâmica, entendendo que tal ação é importante devido a possibilidade de melhor entender o contexto que é tão caro para a abordagem histórico-cultural.

Descrição sintética das aulas vídeo gravadas

B-Filosofia – É uma aula noturna do EJA e a classe tem poucos alunos, por volta de quinze. A professora inicia a aula cumprimentando os alunos e demonstra grande aceitação e entrosamento. Também me apresenta e pede para que eu fale rapidamente sobre o que faço ali. A aula é a continuação de uma atividade, estratégia que a professora afirma utilizar bastante. Trata-se de um trabalho em grupo, no qual os alunos devem ler um determinado capítulo e elaborar questões a serem respondidas por outros grupos. A professora faz a primeira pergunta e o grupo que responde ganha um ponto (como se fosse um jogo, mas este com conotação também avaliativa, pois deu a entender que isso seria somado e comporia a média). O grupo que respondeu faz a pergunta seguinte (a pergunta bem elaborada também pontua) e assim seguiu a aula. Entre as perguntas a professora vai explicando a matéria e dando exemplos, esclarecendo dúvidas e incentivando os alunos a participarem. A participação é intensa e nota-se uma leveza na aula, mesmo os temas não sendo tão simples. No dia tratava-se de filosofia política, dos gregos até Maquiavel. A professora não se utiliza da lousa, fica de pé e sempre andando e falando com os alunos. Aparentemente a aula lhe faz muito bem, é empolgante para ela e para os alunos. O tempo passou rápido, é apenas uma aula (45 minutos) e um fato que chamou a atenção foi que a professora estava já há algum tempo sem ir nesta sala (feriados e outras atividades da escola). Observamos outra aula da professora, está em outro dia e em outra turma, mas também do EJA. As características eram próximas e o desenrolar da aula também, a única distinção era a quantidade de alunos e a idade dos mesmos, que na primeira observação

eram em sua maioria mais velhos e nesta segunda havia uma mescla maior, alguns mais velhos do que os outros. Novamente a professora chega animada para a aula, a lousa está toda preenchida pela aula que a antecedeu, mas ela não se preocupa e também não apaga a lousa. Começa a aula me apresentando aos alunos e pedindo para que se organizem para a atividade em grupo. A atividade é igual à realizada na outra turma, mas com o tema diferente, mesmo material didático, um livro e não a apostila que o estado fornece, mas já mais adiantada no conteúdo, filosofia política, os contratualistas. Novamente, também é notado que há algum tempo não havia aula de filosofia, isso por conta de ser apenas uma aula por semana e quando na semana tem um feriado que cai no dia da aula dá a impressão de um grande afastamento entre os alunos e a professora, que me relata a dificuldade de realizar um trabalho consistente nesta realidade. As perguntas e respostas se seguem, sendo que nesta turma, devido à quantidade de alunos tem mais barulho e a professora precisa ser ainda mais enérgica, mas sem autoritarismo. Apenas sua presença e interesse na temática e nos alunos, faz com que os alunos a respeitem.

C-Filosofia – É uma aula matutina, um terceiro ano do ensino médio, as 07 horas da manhã, a classe tem em torno de 20 alunos (meninos/meninas). O tema é a diferença entre o empirismo (sentido) e racionalismo (pensar) que foi explicado e seria exemplificado/problematizado com a exibição do filme Matrix. O professor me apresenta e exalta a importância da educação (uma vez que se trata de uma pesquisa na área), depois inicia a aula. Notamos que conhece seus alunos pelo nome e fica aparente a relação de respeito entre os mesmos. Uma “amizade” que não exclui a relação professor/aluno. O debate é difícil e os alunos dispersam, mas na medida do possível participam. Faz parte da preocupação do professor dialogar com os alunos e tentar, sem prejuízo para o tema, trazer exemplos próximos da realidade dos alunos. Utiliza o giz como se fosse um avião para falar da impressão de ser o avião do tamanho do giz quando olhado a distância e a necessidade de se pensar e não nos restringirmos aos sentidos. Quanto ao filme a ser apresentado, deixa claro que não é para entretenimento e faz a ponte entre filosofia e o filme Matrix. Uma aluna diz que o dia será de filmes (as outras disciplinas também utilizarão do recurso). Chama a atenção a empolgação por parte dos alunos, mas não necessariamente pela associação e

o método diferenciado. Os alunos conversam e mexem no celular, mas o professor interage com eles, atraindo a atenção e inclusive utiliza o celular como exemplo. Após 20 minutos de gravação e 30 minutos de aula trocamos de sala para assistirmos ao filme. A sala de vídeo tem boa estrutura, cadeiras como um auditório e uma TV grande (50 polegadas). O início do filme demora um pouco. Nas conversas dos alunos verifica-se uma turma tranquila que fala, “briga” e brinca, como outros adolescentes. Algumas falas demonstram uma cultura preconceituosa, ao mesmo tempo que também se identificam resistências. Ouvimos comentários preconceituosos, machistas e xenófobos nas falas (exemplo: “Vou levar sua mãe para o norte”; “Olha o milho!” se referenciando as meninas como “galinhas”). Ao mesmo tempo, chamou-me a atenção que um aluno para ofender uma aluna, a chamou de homofóbica. O professor não presta atenção nas falas e, portanto, não intervém, pois está preocupado com um problema para a exibição do filme. O computador para exibição estava trancado e não acharam a chave do armário, sendo assim, não deu certo o filme. O professor, então, decidiu realizar uma pesquisa com os alunos no laboratório de informática. Interessante que ele me pede desculpas, demonstrando vergonha “alheia” pelo ocorrido. Contudo, a atividade dele previa explicação do tema, exibição do filme e pesquisa em laboratório, sendo assim a ordem apenas foi invertida. No laboratório, controla a atenção dos alunos colocando-os no foco, mas não “pesa na mão”. Alguns acessam o youtube para colocar música enquanto pesquisam e o professor não se incomoda. A pesquisa é “fria”, uma consulta na internet e uma cópia no caderno, mas não deixa de ser uma primeira aproximação com os termos e seus conceitos. Chamou minha atenção o sinal que marca o final da primeira aula e início da segunda (a aula é dupla neste dia) é uma música do QUEEN (*We are the Champions*) reproduzida nos autôfalantes da escola. O professor se faz presente, anda o tempo todo, conversa e orienta. O professor corrigiu uma aluna que disse “obrigado”, quando o correto seria “obrigada”, preocupa-se para além de sua disciplina. Apesar de ser um “mero” erro gramatical e formal, chamou a atenção ele ter ouvido e ter comentado sem ofender a aluna sobre a regra. Os alunos perguntam mais sobre os termos que encontram e também fazem consultas sobre outros assuntos, sendo que o professor está sempre presente e em diálogo. Uma relação que aparenta ser de proximidade, mas não de comprometimento da relação professor/aluno, os

papéis distintos se fazem claros. A aula termina e o professor pede aos alunos para desligarem os computadores. O filme fica para a próxima aula, na próxima semana.

D-História – É uma turma do segundo ano do ensino médio (EJA) com cerca de 20 alunos e o professor parece ter uma boa relação, sem muito diálogo, mas com respeito. Estranhei o fato de ele não me apresentar aos alunos, que têm certa curiosidade em relação à minha presença na sala de aula, mas por serem mais velhos parecem ficar tranquilos. O professor passa conteúdo na lousa e deixa um tempo para copiarem. Após o início e algumas conversas mais pontuais e individuais (informais) com os alunos, faz questão de me explicar como funciona a aula e diz de uma rotina que se confirma pela falta de questionamento da turma que copia enquanto conversam da vida. Uma aluna pergunta em baixo tom de voz sobre mim, e o professor explica também em baixo tom que sou um estagiário. Logo, em seguida se corrige dizendo que estou fazendo uma pesquisa. Aproveita o tempo para adiantar o diário de classe que faz com todo cuidado. O professor levanta-se e começa a explicar. Vê-se um silêncio e atenção impressionantes. Demonstra pleno domínio e eloquência, preocupa-se em fazer conexões entre a história do Brasil regencial (seu tema do dia) com a atualidade. Faz piadas para descontrair e retoma o tema. Parece que sua aula tem mais tempo. Aparenta uma preocupação (acho que comigo) de ter um discurso progressista. O professor abre espaço de voz aos alunos para perguntas, mas não tem sucesso de primeiro. Mas, um aluno pergunta da aula passada e é atendido. Encerra a aula. A próxima observação ocorreu no mesmo dia e em sequência, mas em outra turma. Desta vez é um terceiro ano do ensino médio (EJA) a sala está cheia, grande diversidade, alunos mais jovens e outros mais velhos, um aluno com deficiência auditiva (com intérprete). Assim que entra é aclamado, demonstra proximidade com os alunos. Os mesmos pedem para que ele assine a camiseta de formatura. Uma aluna me pergunta o que faço ali e eu explico e, frente a isso, de forma vaga, o professor me apresenta: “Esse é o Rafael, está fazendo uma pesquisa e hoje irá me filmar” é um dia de atividade avaliativa (nota) e o professor passa quatro questões na lousa. É questionado sobre qual texto, mas afirma que irá debater com os alunos, pois já há algum tempo não ministrava aula na turma. Após passar as perguntas, começa a

explicar e responder com os alunos que são mais extrovertidos e fazem piadas e o professor os acompanha. Contudo, mescla as piadas com certo grau de autoridade. Acaba por responder às questões e apesar da atenção dos alunos (coagidos -alguns pela nota e bom comportamento) no final confundem comunismo com nazismo, fato que o professor destaca como negativo. São aulas em sequência e na segunda aula passa o tempo dando visto em cadernos e atividades individualmente. Como combinamos de videogravar 2 aulas por professor, peço licença e me retiro.

F-Educação Especial – É uma turma mista do ensino médio, a aula é diferenciada, ocorre na sala de recurso, mas é coletiva, distinguindo-se do atendimento individualizado que também ocorre ali. No entanto, não se trata de uma turma única e com matéria (disciplina única), mas da reunião de alunos do ensino médio (EJA) que têm deficiência auditiva e se reúnem em dia e horário marcado e com periodicidade para conversarem e esclarecerem dúvidas com a professora e realizarem alguns trabalhos. Cheguei no horário marcado e tinha apenas um aluno fazendo o seu trabalho, a professora me apresenta e explica o que farei ali. Ele me vê gravando e pergunta à professora se é jornalismo, a mesma explica que não. Ela me apresenta e ele me olha, mas não se comunica e nem tenta falar comigo (Libras). Demonstra timidez comigo, apesar da sua desenvoltura com a professora. Ela por sua vez conversa comigo e sempre me apresenta aos que chegam. Ao primeiro pede que me dê um sinal (nome em Libras), mas o mesmo não o faz. Ela depois me pergunta se eu já tenho, afirmo que não. Mais dois alunos chegam, completando três ao todo e eles conversam bastante entre si e com a professora, sempre com foco em trabalhos. A professora tem uma expressividade impressionante, se comunica e incentiva os alunos, pesquisa no computador, em livros e em vários materiais. Um aluno é mais agitado (mais velho) e outra me chama atenção pela forma como se apresentavam suas unhas. A aula foge a todos os padrões e sala de aula, mas efetivamente é uma aula, ali está posta a relação professor/aluno e ensino/aprendizagem. Eles ocupam uma mesa única, redonda e com espaço. Ajudam-se mutuamente e a professora se faz presente fisicamente orientando-os quanto ao trabalho e comportamento em sala de aula. Pois, os alunos que frequentam essa aula também frequentam as disciplinas com os demais alunos

e, por vezes, a relação com o interprete e com o professor é debatida com a professora na sala de recursos que se demonstra enérgica na defesa dos colegas professores e na necessidade dos alunos desenvolverem uma boa relação. Ao final todos querem aparecer na filmagem, mesmo que em nossa metodologia esteja expresso o não enquadramento dos alunos, a professora diz que para eles a imagem é importante e nós, então, fazemos algumas imagens.

H-Língua Portuguesa – É uma turma do segundo ano do ensino médio, a aula é no matutino e são 07 horas da manhã. A professora entra e tem uma tolerância de 10 minutos para a recepção dos alunos. Neste prazo conversa com poucos alunos, mas não imprime a sua presença. São por volta de 39 alunos, o tema da aula são “orações subordinadas”. A professora diz: “Passei mas não deu tempo de explicar”, referindo-se ao tema da aula passada. Não fui apresentado aos alunos. Ela então pede para que olhem no caderno e inicia com a explicação após fazer a chamada. Explica a diferença na análise da gramática: morfológica – forma; semântica-sentido; sintática-função. Uma aluna tem deficiência visual e utiliza a máquina de braile. Os alunos conversam bastante. A professora diz: “Isso aqui é matéria de prova”. E ainda: “ou você internaliza ou internaliza”. Após explicação inicial, passa uma lista de exercícios na lousa: orações subordinadas: causal – expressa causa; comparativa-comparar; consecutiva-expressa consequência; concessiva-concessão; condicional; conformativa. Os alunos estão enfileirados e quando questionados, respondem, mas não necessariamente participam. Senti uma preocupação com a filmagem. Como alunos do ensino médio, timidamente fazem piadas, mas foi perceptível um certo incômodo com minha presença. Os alunos conversam bastante, mas com tom de voz baixo. Quanto aos assuntos, foi possível notar cotidianidade: música, bicicleta, namoro, celular e etc. Alguns estão isolados, eles não sentam-se perto uns dos outros (exceções). Um aluno senta-se ao lado da aluna com deficiência visual e lê tudo que está escrito para a mesma escrever em braile. A professora circula pela sala, mas prefiro não acompanhar, uma vez que não foi solicitada a permissão dos alunos e sequer fui apresentado. No entanto, tal circulação é pontual e não tem uma função para além da verificação se os alunos estão fazendo a lição. A professora se ausenta da sala sem comunicar aos alunos e fica fora da mesma por alguns minutos. Difícil para mim a não interação com os

alunos. “08h10” a professora diz: “Vou começar a dar visto”, a aula tem cinquenta minutos e esta é aula dupla. Alguns alunos chamam a professora para apresentar o que foi feito e esclarecer dúvidas, mas curiosamente, fazem isso ao mesmo tempo, uma reação em cadeia, como se estivessem disputando a audiência da professora. Não são muitos, mas é aparente: “Olha o meu!”. O tempo “vago” é utilizado para atender demandas burocráticas como o preenchimento do diário. Sinto falta da interação com os alunos. A professora chama por um “Mateus” e causa espanto nos alunos, uma vez que ele não vem mais à escola desde o início do ano. Os alunos riem da professora, mas de forma respeitosa. As advertências, sobretudo, as relacionadas ao celular são enfatizadas, alguns alunos retrucam. O enquadramento de minha videogravação propositalmente evita os alunos e os seus rostos. Uma aluna questiona de maneira tímida sobre quem sou eu e a professora responde em tom de voz baixo: Estudante de doutorado! O exercício dá ponto na média, 20 alunos dos 39 que compõem a turma estão presentes. A vista da janela é impressionante. A professora não se senta e bebe água apenas uma vez. Escuto que são 6 aulas por dia, em um tom de desgaste. A professora não usa um livro didático e também não usa a apostila fornecida pelo estado, mas uma folha impressa, penso eu que por ela mesma. Após passar todos os exercícios (encher a lousa) e dar visto nos cadernos, diz que vai corrigir. Os alunos, em sua maioria, não dão muita atenção, obrigando a professora a adverti-los. Ela diz: “Não é porque eu dei visto que está certo”. A meu ver, os alunos não veem sentido e, logo, importância. A aluna com deficiência visual é participativa, conversa e reconhece as pessoas pela voz. Os alunos também se aproximam, mas nada forçado. A professora não se incomoda muito com algumas conversas e com alunos que estão de pé, sendo isso no momento do visto nos cadernos e com alunos que já terminaram. Uma aluna não entrega o caderno e a professora insiste, mas com distanciamento físico e psicológico. A aula se aproxima do fim, a professora consegue terminar a correção, sem muita audiência, é verdade. Um gesto da professora nos chama a atenção, ela bate as mãos para limpar o giz, mas isso nos remete ao gesto de um trabalho que é também manual e indica, em nossa avaliação, “trabalho feito”.

J-Física – É uma turma do segundo ano do ensino médio, uma terceira aula no matutino e são 09 horas e 30 minutos. Os alunos somam um número de 15 alunos e o professor inicia a aula demonstrando uma proximidade com alunos e me apresentando à turma. Chama nossa atenção que o professor faz todo um ritual de preparação da aula – limpa a lousa, traz régua (um aluno diz: “hoje tem régua”). Os alunos são tranquilos, mas também não vejo envolvimento. O professor se preocupa em “aplicar” a teoria dando exemplos. Alguns alunos vão embora, alguns conversam, e outros leem e não conseguem se envolver. Parece que estava dando aula para câmera, por diversas vezes olha para a câmera. O tema é sobre física, movimento harmônico, mas remete a álgebra e a geometria para explicar. Apesar da intenção da aplicabilidade, tudo fica muito abstrato, sobretudo, pela falta de participação dos alunos. No início o professor diz: “Comportem-se que a aula será filmada”. Existe um distanciamento social que aparentemente o professor não percebe ou não considera, cita exemplos (Rio de Janeiro e Alpes Suíços) como se fossem comuns a todos. O professor preocupa-se com a generalização. Os alunos não estão conectados, dormem e ficam no celular, conversas paralelas, poucos ou nenhum deles copia o que o professor escreve na lousa. Alunos vão embora – professor passa a lista, o que facilita a “fuga”. As perguntas não são respondidas e poucos olhares são trocados. Perceptível o distanciamento. Soa o sinal para o intervalo. No retorno do intervalo, o professor se confunde em relação à aula, entrando em outra sala, mas volta para a mesma sala em que estava e com a mesma turma. Tal confusão se deu por ter subido uma aula. Causa-me espanto o fato de ele apagar a lousa com tudo o que ele tinha feito, sendo que a explicação não tinha sido suficiente. Começa de novo seu ritual e passa outro conteúdo na lousa, ainda ligado ao movimento harmônico. Devido à falta de atenção, repete algumas falas morais, repete sempre: “Eu sou a sociedade”; “Se estivessem em uma empresa seriam demitidos com esse comportamento”. Um aluno dorme com a cabeça dentro da mochila. Uma aluna participa mais, mesmo com isso nota-se desconexão. Parece-me que sua participação é por constrangimento da falta de participação da sala, ou seja, quase por “pena” do professor que está falando sozinho. As respostas são soltas e há muitas repetições. Os alunos apesar de parecerem desligados, percebem em uma fala a superestima. “Se não aprenderem comigo, vão aprender com quem?” A complexidade da trigonometria é abordada e ele se

preocupa em dar exemplos práticos, mas não tem diálogo e, portanto, não tem aproximação e valorização da cultura do aluno. A linguagem e as citações dos autores parecem afastar mais os alunos. Diz: “Vocês vão ficar estupefatos”. Ninguém copia e me arrisco a dizer que ninguém escuta ou vê o professor. A aluna que participa é destacada. No final o professor olha para câmera com um ar de frustração e diz: “Eu tentei”.

Tal síntese apresenta a realidade de salas de aula do ensino médio de uma escola de Campinas, na qual podemos identificar pontos em comum com a realidade de outras salas de ensino médio de outras escolas. Também demonstra as práticas pedagógicas adotadas pelos professores e, por conseguinte, a multiplicidade de possibilidades dentro da própria noção de gênero da atividade, assim como, a partir do estilo peculiar de cada professor, mais variações. O método indireto da clínica da atividade aponta que os professores destacam o gênero da atividade na autoconfrontação simples e o estilo na autoconfrontação cruzada. Isso porque entende-se que na autoconfrontação simples pode ser realizada com um *intervenante* que seja “estrangeiro” ao campo e na autoconfrontação cruzada, tratando-se de um diálogo com outro profissional da área, o destaque é mais do estilo e não do gênero, pois esse já é conhecido. Na educação, conforme tratamos no início deste capítulo, a dinâmica muda e foi o que aconteceu durante nossas autoconfrontações. Ou seja, o gênero da atividade, a explicação detalhada dos passos do fazer profissional não foram tão presentes, mas tivemos muita observação atenta e, com as intervenções do pesquisador, os discursos foram sendo produzidos permeando gênero e estilo. Apresentamos a seguir as categorias para podermos refletir sobre as produções de significado e sentido, assim como, e a partir disso, compreender qual a concepção do professor sobre a profissão docente e o impacto dessa na sua atuação.

Real da Atividade

O “real da atividade” intitula nossa categoria não no sentido utilizado pela clínica da atividade, mas é certo que a escolha tem inspiração no procedimento. No nosso caso, buscaremos nessa categoria compreender trechos produzidos

pelos professores participantes da pesquisa tanto na autoconfrontação simples quanto na autoconfrontação cruzada. Aqui o discurso do professor está voltado para a sua prática pedagógica e a realidade do professor do ensino médio e acreditamos que no diálogo, o concreto, o real da atividade, pode ser ilustrado nas suas tensões, nas continuidades e descontinuidades.

Cena – [Professora diz que é matéria de prova e chama a atenção dos alunos: “Ou você internaliza ou internaliza”.

Pesquisador – O que você tem a dizer dessa cena?

H-Língua Portuguesa – Normalmente, eu faço intervenções como fiz aí, continuo a fazer intervenções e eu sempre explico como aparece aí, na lousa, eu sempre (...) como são as mesmas turmas, eu digo: “Olha, já vimos isso”. Se for o caso eu retomo.

Pesquisador – O que também me chama a atenção é que você chama a atenção deles sobre o aprendizado, fala que precisam aprender, internalizar. O que você pensa dessa realidade?

H-Língua Portuguesa – A função do professor além de ensinar o conteúdo, somos formadores de opinião. Extrapola o campo de explicar matéria e avaliação, as vezes fazemos paradas dentro da aula porque surge um fato e para a aula: “O que está acontecendo? Vamos conversar (...)” Às vezes sai do campo escolar e vai para o psicológico, temos estagiárias (de psicologia) e os alunos pedem para conversar. Porque se sentem pressionados. Em casa os pais cobram vestibular, faculdade e os alunos não sabem se querem. Teve gente que não fez inscrição para o ENEM (...) Nós falamos: “Isso aqui vai cair (...)” eles falam que não querem que a gente fale que vai cair, pois eles não sabem se vão fazer faculdade. “Vocês estão falando isso, vocês pressionam” [fala dos alunos]. (Autoconfrontação Simples com a professora de Língua Portuguesa)

Destacamos o diferente olhar voltado para a cena, pois o pesquisador enxerga diferente do professor que é protagonista da cena. Mesmo quando questiono sobre a educação como algo que deve ser internalizado, a professora extrapola a cena em questão e até mesmo a minha fala para citar que os professores têm que dar conselhos para os alunos e não ficar só na matéria. Vemos possibilidades diferentes não só na maneira de olhar, mas na própria concepção da atividade e suas possibilidades.

Cena [Professora fala para alunos após explicações: “Pessoal, perguntas? Só não vale perguntar que horas é a merenda”. Ninguém faz perguntas, então a professora inicia a atividade].

Pesquisador – Sobre o que a senhora vê, o que tem a comentar?

H-Língua Portuguesa – É o que nós temos na educação pública. Se tivesse uma lousa digital... não temos recursos, então, demora, tem que passar na lousa. Essa aula em outra sala, eu xeroquei essa atividade e eles pagaram dez centavos – tem gente que paga e tem quem não paga -, daí otimiza o tempo (...)

(Autoconfrontação Simples com a professora de Língua Portuguesa)

A professora ao dizer “é o que nós temos na educação pública” remete à realidade como sendo condicionada. A cena não implica diretamente na reflexão sobre as condições em que se encontra a escola pública, mas a professora retoma tal situação para justificar a sua ação. Podemos interpretar que isso indica a possibilidade de outros modos de fazer que a professora percebe. A construção do discurso tentando vincular seu modo de fazer (sua aula) a condição da escola pública – o que, inclusive, não vemos vínculo direto – mostra, de certa forma, um incômodo em fazer aquilo ao mesmo tempo que mostra uma acomodação (no discurso e na prática) pela vinculação a uma “precariedade” da escola.

Pesquisador – Como foi se assistir?

H-Língua Portuguesa – Eu acho que eu sou muito tradicional, né? [Riso baixo como o de constrangimento] Eu sou tradicional mesmo, mas cada aula é uma aula.

Pesquisador – Isso é um problema?

H-Língua Portuguesa – Não, eu acho que o ensino médio tem que ser sistematizado.

Pesquisador – O processo de se assistir e essa nossa conversa contribuiu para você de alguma maneira?

H-Língua Portuguesa – Por enquanto, pelo o que eu tenho aqui, infelizmente ainda continua sendo giz e lousa, mas estou mudando (...)

(Autoconfrontação Simples com a professora de Língua Portuguesa)

A professora novamente recorre a condição da escola, mas desta vez reconhece que é muito tradicional, apesar de enxergamos a aula da professora – descrita na síntese realizada neste capítulo – como tradicional, para a mesma,

pareceu ser uma surpresa. Quando diz: “Eu sou muito tradicional” é como se fosse uma revelação. A autoconfrontação, mais do que possibilitar para o trabalhador um olhar sobre a sua prática possibilita, pelo diálogo, a ampliação do poder de agir, o desenvolvimento da atividade, pois a professora ao final afirma: “mas estou mudando”.

Cena – [Explica a trigonometria e pergunta para os alunos as razões trigonométricas. Após certa resistência alguns alunos se manifestam completando as falas do professor. Professor fala sobre a aplicação do conteúdo e dá como exemplo o cálculo da altura de uma montanha].

Pesquisador – Vamos parar aqui (...)

J-Física – Então, aí foi uma aplicação prática de um problema clássico que é a determinação de distâncias inacessíveis, né? Porque achava que precisava dar um exemplo significativo (...) aquela coisa do ensino contextualizado, então, este é um ensino contextualizado (...) buscando uma educação mais contextualizada e tirando aquela coisa abstrata da matemática.

Pesquisador – Teve, um comentário também sobre os instrumentos e queria que você comentasse também sobre o material que você levou no dia e se ele é do cotidiano.

J-Física – Ah, não (...) eu sempre carrego essas régua e esquadro porque eu faço uma crítica a esses professores que quando vão fazer os desenhos no quadro, eles improvisam muito (...) eu sempre carrego esses materiais e também carrego o apito, nunca entro em sala sem o apito. Para botar um pouco de (...) o apito ele vem mais no seguinte sentido, normalmente, o aluno chega e ele tá querendo conversar um pouco com os colegas, então esse tempo que ele quer conversar (...) porque na aula anterior ele teve, por exemplo, uma aula com uma professora muito disciplinadora, se ela impõe o silêncio a força, então, ele vai na minha aula e vai querer ficar conversando o tempo todo. Então, no primeiro momento eu deixo eles conversando bem e daí quando eu (...) Isso permite com que eu arrume o quadro e tal (...) Aí quando eu vou iniciar a aula, eu [pega o apito que está pendurado no pescoço com as mãos] normalmente dou uma apitada para sinalizar (...) as minhas, normalmente, são aulas rápidas, como são cinquenta minutos (...)

Pesquisador - Essa o senhor não utilizou o apito.

J-Física – Você viu o que eu disse: “Vamos dar início a aula”, mas se tiver meio barulhento, eu [apitou baixinho]. Daí inicia. Esse dia eu não utilizei, mas normalmente eu uso, viu? Daí, eu não gosto do professor que coloca um ângulo de trinta graus e quando você vai ver está quarenta e cinco graus. O professor tem que ser mais caprichoso no

quadro. (Autoconfrontação Simples com o professor de Física)

O discurso do professor dá margens para reflexões diferentes, primeiro destacamos a sua atuação contextualizada, na qual o professor utiliza o exemplo da medição de montanhas para explicar a trigonometria. No entanto, diz ao se ver: “é aquela coisa do ensino contextualizado”. A expressão utilizada por ele pode indicar uma ação protocolar, ou seja, está prescrito que temos que ensinar de forma contextualizada e, portanto, assim o faço. Esse modo de fazer extrapola o próprio professor ao mesmo tempo que lhe é peculiar. Em segundo lugar, identificamos que o professor salienta o “apito”, sendo que este não foi citado (sequer notado) pelo pesquisador. Mas, o professor faz questão de citar e enfatizar – aparentemente polemizando – mesmo sem usá-lo na cena ou na aula deste dia. Por último, destacamos a utilização da régua e esquadro de lousa que o professor assume ser seu estilo e faz, inclusive, um contraponto com outros professores da área.

Pesquisador - O fato de se assistir agrega?

J-Física – Agrega. Agrega porque essas ações (...) por exemplo, eu sou um sujeito muito cerebral. Eu não sou uma pessoa que vivo (...) eu sou um sujeito de descendência europeia e, então, eu não faço nada sem ter um processamento antes. Embora eu sofra de uma certa verborragia, eu não (...) nada do que eu estou falando para você é muito natural, não. Eu sempre vou processar muito e construir essas coisas. Então, o que eu tenho observado é que, como eu disse, antes eu era um professor mais conteudista, mais voltado para os conteúdos, mais conservador. Só que eu tenho observado (...) então, dentro de um mês, três semanas eu sou assim [aponta para o vídeo] e na outra semana eu já estou mais próximo do aluno para ver o que ele efetivamente aprendeu. Até me tornar, talvez, menos, um professor menos (...) mas com eficácia, uma aprendizagem mais significativa. (Autoconfrontação Simples com o professor de Física)

Aqui destacamos uma informação importante dada pelo professor que é o fato de processar antecipadamente seu discurso, “nada do que eu estou falando para você é muito natural”. Todos nós processamos nosso discurso e, de certa forma antecipamos, pois a palavra é a concretização do pensamento. No entanto, a fala do professor é interpretada como uma estratégia do mesmo que

busca um discurso cristalizado, mas que na autoconfrontação é tensionado ao ponto de assumir sua ação e, frente à contradição, repensar sua própria prática.

Cena – [O professor apaga a lousa – a aula era dupla, porém o professor subiu uma aula e teve um intervalo entre a primeira e segunda aula – da atividade de trigonometria].

Pesquisador – Vejo um padrão no início das duas aulas, mas neste dia sendo aula dupla e não tendo ainda esgotado a explicação e sendo ainda o mesmo tema, você fez a escolha de apagar o conteúdo e começar tudo de novo, por quê?

J-Física – Às vezes pode ser um grande erro, um grande erro porquê (...) a situação (...) o professor, ele trabalha muito pressionado com relação ao tempo e ao conteúdo. Os conteúdos são muito extensos, por exemplo, no ensino médio são muito extensos, o conteúdo é muito grande. Aí você tem que tomar certas decisões e muitas vezes você deveria, talvez, aproveitando que a coisa estava no quadro, entendeu? E aí (...) é que você mentaliza que vai fazer uma coisa (...) é aquilo que falei para você anteriormente, nem sempre o que você mentaliza fazer, você consegue. Aí caberia fazer uma readequação que não foi feita, né? Até acho que poderia ter feito (...) aproveitado que aquilo estava é: “vamos dar continuidade a isso aqui” Só, que daí, como na minha mente já estava programado (...) é uma questão de dosimetria, né? Um erro de dosimetria. (Autoconfrontação Simples com o professor de Física)

A atividade é o que foi feito, mas o real da atividade extrapola o feito, pois o que é concretizado passa antes por uma “arena” em que decisões (corretas ou incorretas) são tomadas e influenciam no fazer. O professor assume um erro na escolha, no entanto não destacamos o julgamento, mas as possibilidades em jogo, tal reconhecimento pode desenvolver a própria atividade do trabalhador. O professor afirma que programa na mente o que vai fazer e nem sempre o que foi mentalizado é realizado.

Pesquisador – Interessante que você ao assisti-la disse que ela fica muito no conteúdo. Ela se assistindo havia dito que era muito tradicional e podemos aproximar essas duas reflexões?

J-Física – Não, o professor que vai além, que faz uma pesquisa, que procura fazer isso (...) esse trabalho que ela faz de investigação e não de reproduzir uma aula pronta ano após ano, isso é uma coisa que torna ela (...)

Pesquisador – Mas, digo do conteúdo em si que você colocou que ela era centrada no conteúdo. Você colocou isso de forma positiva ou negativa?

J-Física – Não, não negativa, mas o (...) eu acho uma coisa, por exemplo, o professor que (...). Talvez o fato dela estar sendo filmada. Porque o professor, uma coisa que ele tem que ter é uma narrativa. (...) Então, na vida do professor ele tem que ter uma narrativa. Então, aí ela estava muito argumentativa e (...) se eu pudesse dizer, ela poderia mesclar um pouco mais o aspecto argumentativo com o aspecto de narrativa. Talvez porque estava sendo filmada, né? Porque professor tem (...)

Pesquisador – Concorda professora? O que você pensa sobre o que ele disse?

H-Língua Portuguesa – Eu acho que a minha própria formação universitária e [...] eu sou cria de uma escola totalmente tradicional, né? E que a gente não foi, nós não fomos [...] é [...]

J-Física – Preparados [fala baixinho].

H-Língua Portuguesa – Preparados para dar aula. Eu não sei. Porque o seguinte, quando eu fiz a minha faculdade, apesar de eu ter ficado de exame e quase que [...] fiquei de “DP” de uma disciplina, eu sinceramente achei que eu ia ter mais dificuldade de levar um curso de três anos, de Letras e para mim era como se fosse um “colegial”, um Objetivo da vida ou um Anglo [referindo-se à escolas particulares conhecidas da RMC] a minha faculdade. Para mim foi assim [...] Eu esperava mais de uma faculdade, para mim ia ter mais pesquisa e não, uma professora que adotou uma gramática para dar aula de gramática, outra professora que adotou um livro para dar aula de literatura e de repente a professora de literatura brasileira falou para ficar lendo livro e fazendo seminário. (...) Saindo dali para uma sala de aula foi bem complicado. Muito complicado, o primeiro ano. (Autoconfrontação Cruzada H-Língua Portuguesa e J-Física)

O material empírico produzido na autoconfrontação cruzada também nos aponta para complexidade da realidade. Os professores se assistindo conseguem notar outras formas de fazer e também o porquê fazem o que fazem. No trecho destacado acima vemos o professor identificando o trabalho da professora como conteudista, apesar de também se assumir como conteudista [entrevista semiestruturada] afirma que a professora tem que “mesclar” e se aproximar dos alunos. Já a professora que havia, na autoconfrontação simples, se identificado como tradicional, agora, na presença do professor, busca

justificar sua postura por conta de sua formação, sua história escolar ter sido marcada por uma escola tradicional.

A presença de outro trabalhador da área mobiliza o discurso e, por conseguinte, a reflexão sobre o fazer profissional. A autoconfrontação cruzada possibilita pelo diálogo que os professores reconheçam pontos que os aproximam e que os distanciam, mas sobretudo, que olhem para sua prática e ao falar de si identifiquem o real da atividade a partir da prática realizada e de suas conexões com o que havia sido pensado, o que é esperado, de que forma poderia ser modificada. Tal movimento é o real da atividade, a força dialógica mobilizada para compreender o trabalho, desenvolve o trabalho.

Pesquisador – E você professor, se assistindo de novo e tendo como interlocutora outra professora que tem a mesma profissão, atua no mesmo espaço, como é esse momento e o que pode comentar?

J-Física – Não, é um momento rico, pois nós somos muito [...] críticos em relação aos outros, né? Quando você se vê, você fala [...] as coisas [...]. O desafio da educação é um desafio permanente. Então, uma coisa é você olhar e falar que aqui poderia ser de outro jeito, mas é difícil. Não é uma, não é uma [...] Porque se você considerar o conjunto de possibilidades [...] de competência que a pessoa tem que ter para ser professor, né? (Autoconfrontação Cruzada H-Língua Portuguesa e J-Física)

Controvérsias

As controvérsias são identificadas em relação à própria prática pedagógica, entre o prescrito e a própria atividade, mas também em relação aos estilos e as concepções de professores e de educação que no fazer e, sobretudo, no diálogo sobre o fazer são tensionadas. Ou seja, as concepções construídas na teoria e no discurso (práticas sociais) são ressignificadas pelos professores no processo de autoconfrontação simples e cruzada.

Pesquisador – Até o trecho que você viu, o que você tem a dizer? [Até então a aula tinha seguido e a professora após explicar utilizando a lousa, pergunta se têm alguma dúvida].

H-Língua Portuguesa – A (...) Eu acho (...) Essa sala, eles tem que participar mais, né? Eles não participam [fala baixinho]. Porque eu acho que eles estão muito acostumados do professor dar a resposta, porque quando eu pergunto (...) ninguém (...) ninguém, né? As vezes eles não questionam, eles não perguntam.

Pesquisador – Quero destacar, além do que você já destacou sobre as perguntas a parte em que você retoma uma explicação utilizando a lousa e a aluna pergunta se é para copiar e você diz que eles já copiaram. Você acha que é só uma confusão da aluna ou a ação é tão mecânica que eles nem percebem que fizeram?

H-Língua Portuguesa – É mecânico mesmo, eles copiam e nem sabem que copiaram e eles estão tão acostumados a copiar que tudo eles querem copiar (...) Outro dia mesmo eu passei a matéria toda na lousa e depois fui explicar e fiz um mapa mental na lousa e a aluna disse que estava tudo bagunçado. Eu expliquei que já havia passado a matéria e que aquilo era apenas um recurso para explicar.

Pesquisador – Então, existe uma vontade deles de copiar?

H-Língua Portuguesa – Eles gostam de copiar, eles adoram, as vezes a gente tá explicando e eles [alunos]: “Vai ter exercício para nota?” Tudo é para nota, porque se não for eles não copiam também. (Autoconfrontação Simples com a professora de Língua Portuguesa)

Notamos as controvérsias na produção do discurso e, conseqüentemente, na produção de significado e sentido. Ou seja, a professora ao ser questionada sobre sua aula primeiro destaca a pouca participação dos mesmos e depois, com meu comentário, faz uma afirmação – “eles gostam de copiar” – que ela mesmo contesta no decorrer do discurso. A complexidade da realidade ultrapassa a aparência e se apresenta dentro do diálogo que podemos interpretar como processos de sentido peculiares a professora e o seu entendimento de educação e vivência profissional.

Cena [A professora chama a atenção da turma: “Olha, eu sou bem democrática, mas aluno falar na minha aula e depois perguntar o que é para fazer?”]

H-Língua Portuguesa – Na verdade eu não sou democrática, eu sou autoritaríssima [risos envergonhados].

Pesquisador – Como professora? [Ela que interrompe e chama a atenção para cena]

H-Língua Portuguesa – Na verdade eu não sou muito democrática, eu sou meio autoritária.

Pesquisador – Você se julga autoritária?

H-Língua Portuguesa – Em alguns lugares (...) em alguns momentos eu sou bem autoritária sim, eu sou bem chata e em alguns momentos sou mais democrática.

Pesquisador – O que seria ser autoritária como professora?

H-Língua Portuguesa – Eu sou bem chata com horários, eu sou bem chata, assim, se tiver conversando (...) na minha aula eu paro de explicar. Eu sou bem chata com regras, eu gosto de regras. (Autoconfrontação Simples com a professora de Língua Portuguesa)

A autoconfrontação mobiliza o trabalhador, no nosso caso a professora, ao refletir sobre sua prática e a controvérsia é um propulsor de revisões e pode se tornar fundante no processo de desenvolvimento da atividade.

Cena – [Explicação do cálculo da trigonometria, dá o exemplo do cálculo da altura do morro do Pão de Açúcar no Rio de Janeiro. Após colocar a fórmula e os dados, diz: “Quero um aluno corajoso e destemido para calcular a altura do Pão de Açúcar (...) este cálculo aqui (aponta para a lousa) dá quanto? Vamos lá, quem está com o celular na mão calcula isso para mim. Quem pode calcular? (Após algum tempo) Ninguém. Eu mesmo vou calcular.”]

Pesquisador – O que você destaca desta cena.

J-Física – É (...) não, a (...) Como eu falei aqui desse professor, esse professor do IMPA do Rio de Janeiro, esse professor, ele mediu, porque, normalmente, o morro mais famoso é o Pão de Açúcar, né? Ele mediu lá no aterro do Flamengo, ele olhou e tem o mar na frente; é interessante esse exemplo que não só a montanha fica muito longe como tem o mar pela frente e eu usei (...) esse é (...) Aí utilizando, botando o aluno para utilizar um aparelho eletrônico que agora pode usar para fazer uma conta, né? Aí acabei utilizando, motivando eles para utilizar o celular em sala de aula, usando recurso da tecnologia para fazer uma conta, né?

Pesquisador – Eles costumam se animar com isso ou não?

J-Física – Não, o (...) o (...) é, as aulas (...) Normalmente, quando nas aulas você consegue pensar bons exemplos como esse aí o aluno se interessa, viu? (...)

Pesquisador – Digo da utilização da tecnologia, muito por conta da cena, eles não fizeram o cálculo. Na cena você diz: “Quem é o aluno destemido que vai fazer isso?” Daí ninguém é o aluno destemido.

J-Física – Não, o aluno, normalmente, o aluno (...) se você (...) Estes dias eu gravei, eu estou com o celular aqui?

[Pergunta a si mesmo] Deixei no carro. Tem três profissões que um cidadão sensato não deve fazer, ser um Estadista, a paternidade e o professor. Porque são atividades muito complexas que o cidadão sensato não deve fazer. Então, de repente, um bom aluno aproveitou isso, tal (...) mas (...) você também não pode, por exemplo, a maioria dos professores que ensinam isso, ficam, normalmente, com problemas banais, então um exemplo desse é muito impactante, falando que existe um aparelho que mede o ângulo, que é o teodolito, falando de um problema, uma aplicação, assim (...) também quando eu falo: “Essas linhas não existem”, quer dizer, uma coisa da imaginação do homem, porque, lá está a montanha e você traça aqui linhas que não existem. Então, são coisas que durante o tempo que você vai dando aula, você verifica o que pode ou não funcionar, não é Rafael? (Autoconfrontação Simples com o professor de Física)

O professor desvia do diálogo proposto pelo pesquisador a partir da cena, mas tal ação discursiva nos diz muito, a cena é destacada pelo pesquisador por não ter a participação dos alunos e o professor, em seu discurso, retoma a importância de bons exemplos e que funcionou o seu exemplo. Na sua fala cita também que “o bom aluno aproveitou isso”, ressaltando a dinâmica da aula e do próprio trabalho docente que se dá na relação com os alunos. Mas, de certa forma, transfere a responsabilidade para os alunos e condiciona a eficiência de sua prática à “qualidade do aluno”. Outro ponto que destacamos é a finalização do discurso em que o mesmo diz: “não é Rafael?”, citando nominalmente o pesquisador e, dando a entender, um incômodo que interpretamos como a reflexão, um diálogo interno do trabalhador, mobilizado pela controvérsia de falta de participação dos alunos associada a um exemplo (prática) que o professor julga ser bom e fruto de sua experiência em saber “o que pode ou não funcionar”.

H-Língua Portuguesa – Eu quero fazer uma colocação, porque é o seguinte, que se o professor realmente domina o conteúdo que ele vai dar e ele faz um roteiro do que ele vai passar para os alunos, ele não passa apertado em sala de aula. O que a gente, eu acho [...] o grande problema da indisciplina dos nossos alunos hoje é que o professor não prepara, as vezes, a aula que ele vai dar e, de repente, porque assim “Ah, eu tenho que valorizar o que o meu aluno sabe e a partir do que ele sabe eu dou a minha aula”, não. Eu vou dar a minha aula e ver o que ele pode me ajudar. Não é que eu vou aprender com o meu aluno. Porque, eu acho, que muitos professores erraram nisso,

“Ah, eu vou aprender com meu aluno”, não. Eu sou professora e ele é aluno. Eu, teoricamente, sei mais do que ele. Esse negócio de eu me colocar no mesmo patamar que meu aluno é onde o professor perde toda a sua autonomia e sua gerência de sala de aula. (...)

Pesquisador – Partindo para conclusão para não ocupar muito o tempo de vocês, eu tenho duas questões. Uma é sobre os comentários finais de vocês sobre a experiência e a outra é sobre o que disse a professora e você professor acabou convalidando que é sobre a fala: “o professor que tem domínio de seu conteúdo e um roteiro não passa apertado”. Vocês anteriormente falaram sobre os seus problemas de gerenciamento de turma, ao mesmo ponto em que se julgam e de fato demonstram que são dedicados e conhecem bem o conteúdo e preparam suas aulas [...]

J-Física – É uma contradição.

H-Língua Portuguesa – A minha ingerência não foi quanto ao domínio de conteúdo, mas o domínio disciplinar.

Pesquisador – São coisas distintas [...]

H-Língua Portuguesa – São coisas distintas.

Pesquisador – Esse “passar apertado” não está relacionado ao professor na sua [...]

H-Língua Portuguesa – Não.

(Autoconfrontação Cruzada H-Língua Portuguesa e J-Física)

Podemos notar deslocamentos na própria concepção de professor a partir da autoconfrontação, a professora com segurança afirma que o domínio de conteúdo basta para que um professor não “passe apertado”, mas a partir da nossa problematização que o professor - que participa do diálogo e havia convalidado o discurso da professora – mesmo identifica a contradição. A controvérsia entre o modo de fazer e as suas possibilidades também se encontra entre o discurso e o modo de fazer, no qual, mesmo com a negação da professora, notamos como positiva a intervenção.

Os trechos destacados para a produção destas categorias e a busca da compreensão do processo de produção de sentidos são de dois professores (H-Língua Portuguesa e J-Física). Tal escolha foi adotada pelo volume de dados e por estes terem uma representatividade em relação aos demais discursos produzidos, assim como uma expressividade em relação à nossa organização de análise do material empírico. Contudo, não descartamos o que foi produzido nas demais autoconfrontações e essas compõem nossa reflexão acerca da profissão docente, da prática do professor e da possibilidade de

desenvolvimento da atividade de trabalho. O professor de história (D-História) ao se assistir afirmou, dentre outros pontos, que faz o que é possível frente a realidade que encontra, discurso correlato com o apresentado acima da professora de português. Já a professora de Educação Especial (F-Educação Especial) faz uma autocrítica em relação a sua expressão, o que justamente nós tínhamos destacado em sua videogravação. Novamente, tema correlato ao exposto acima quando tratamos da diferença do olhar do pesquisador para o olhar do protagonista da cena. Já os professores de filosofia (B-Filosofia e C-Filosofia), também destacam suas práticas e buscam justificá-las, inclusive e, principalmente, na autoconfrontação cruzada. A professora de Filosofia (B-Filosofia) explica a dinâmica que é apresentada na videogravação destacando a importância do incentivo à leitura e a produção de questões (própria da sua prática). Como o livro didático serve por base para essa atividade com os alunos, os professores trocam ideias sobre o que a escola oferece de livro e o porquê e quais eles preferem. Já a prática videogravada do professor é sobre a utilização de um filme (*Mátrix*) para a explicação de empirismo e racionalismo. Na autoconfrontação simples ele explica como que, às vezes, o que é planejado não dá certo. Isso porque no dia da videogravação a sala de multimídia não funcionou e todo o planejamento do professor teve que ser repensado. Na conversa com a professora de filosofia (autoconfrontação cruzada) a escolha por trabalhar com filmes também é dialogada e os professores trocam indicações e falam sobre estilos peculiares de utilizarem do mesmo recurso (filme). No fim, destacam a importância do momento de troca.

Pesquisador – Gente, teríamos milhares de questões, assim como eu gostaria de conversar sobre esses temas, mas eu me coloco enquanto ouvinte. As questões sobre a profissão do professor perpassaram a fala de vocês em diversas vezes, destaco quando o professor falou de “pari-los do senso comum” e a professora em “tirar o véu da ignorância”, assim como, das dificuldades encontradas na atividade com os materiais disponibilizados ou não e da relação com o aluno [...]

B-Filosofia – É difícil a gente conversar enquanto professor de filosofia, a gente se conhece, mas nunca sentou e conversou sobre o que faz na sala de aula. É muito legal.

Pesquisador – Essa era a proposta.

B-Filosofia – Gostei disso.

C-Filosofia – Eu também gostei. Essa troca é muito interessante e [...] colocar isso também para as nossas capacitações, por exemplo, volta e meia estão nos recrutando para ir para “Casa do Lago” [espaço público localizado na Unicamp] e nos dão algum subsídio, temas muito interessantes inclusive, mas dada [...] são impedimentos que faz com que essa proximidade dialógica não se reproduza muito.

B-Filosofia – Sim.

Pesquisador – Obrigado.

(Autoconfrontação cruzada B-Filosofia e C-Filosofia)

A autoconfrontação nos possibilitou mais do que a produção do material empírico, possibilitou uma aproximação com a realidade e da realidade na pessoa dos professores. Os professores de filosofia da mesma escola, atuando com alunos muito semelhantes e que através de uma pesquisa percebem que nunca se sentaram para falar sobre filosofia, sobre o fazer pedagógico. Tal situação não é restrita aos dois professores, o que vemos são espaços cada vez mais vazios de diálogo e acreditamos que só através da aproximação e da constituição de um coletivo que podemos desenvolver a atividade e transformar a realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O material empírico produzido em diálogo com a bibliografia da área, levantada nesta pesquisa, nos auxilia na reflexão sobre a profissão do professor. Nosso objetivo principal que buscava compreender qual era a concepção dos professores sobre a profissão docente e como tal compreensão impactava na sua prática pedagógica, nos revelou a existência de diferentes modos de dizer e, portanto, de Ser em relação à profissão. Revelou-nos ainda que as concepções que identificamos na teoria – derivadas dos modelos de formação – que são o professor técnico (racionalidade técnica), o professor treinador (racionalidade prática) e o professor crítico (filosofia da práxis) permeiam os discursos dos professores, mas não assumem uma posição fixa. Nos discursos dos professores notamos aproximações e distanciamentos em relação aos modelos e, portanto, o movimento complexo de produção de sentidos e significados.

Buscamos apresentar a realidade do ensino médio de uma escola pública da rede estadual, assim como, apresentar o nosso modo de ver a realidade marcando bem nosso posicionamento. Uma pesquisa que se propõe materialista histórica-dialética não pode se privar da tomada de posição, essa, no entanto, deve ser modalizada no gênero de discurso Tese, mas ao longo do trabalho reforçamos nossa interpretação da realidade e em quem e o que nos fundamenta. Defendemos que a pesquisa social não é fria, não é uma “coleta de dados” e os sujeitos estão situados, inclusive o próprio pesquisador. A realidade da escola e a fala dos professores, assim como, o observado em sala de aula demonstra a riqueza da realidade, do “chão da escola”, que posta em diálogo, sobretudo na autoconfrontação, nos faz compreender a relação entre estrutura e superestrutura, entre as condições materiais e as possibilidades de transformação.

Nossa intenção não foi contabilizar palavras, mas expor o discurso do sujeito de pesquisa e localizar o contexto em que ele foi produzido para

entendermos os sentidos e significados, a descrição das videograções, assim como todo o material empírico produzido, não visam resumir a realidade e muito menos simplificar a prática do professor, seu contexto e as contradições, mas mostrar o movimento, compreender a realidade como movimento histórico e não como o resultado do mesmo.

A realidade é múltipla e dinâmica, e mesmo o professor com menos tempo de experiência (G-Artes), quatro anos, não poderia ter reduzida sua trajetória e prática profissionais em duas aulas observadas e em uma entrevista semiestruturada. Aqui, reforçamos que a realidade, o real da atividade, não se apresenta à primeira vista nem para o pesquisador e nem mesmo para o professor da cena, a gravação acaba por elucidar as formas fenomênicas, mas não a essência de tal realidade. No entanto, como vimos na metodologia, as formas fenomênicas são importantes e são o caminho para se desvendar a essência dentro de um processo dialético de apresentação e encobrimento. Abordando desta maneira, ainda como uma totalidade caótica, e com a sua pseudoconcreticidade, vemos a importância que teve a autoconfrontação, o chamado a este profissional, o professor, para analisar conosco e através deste duplo olhar (autoconfrontação simples) e posteriormente através do olhar triplo (autoconfrontação cruzada) tivemos uma possibilidade maior de realizar a “decomposição” da totalidade para desvendar a “coisa em si”. Não temos capacidade de dizer sobre o outro, o outro que deve se dizer e a nós cabe inferir a partir de um referencial teórico sobre o que foi visto e dito pelo outro na sua leitura para apresentarmos a nossa leitura.

No material produzido reforçamos o que foi visto na bibliografia sobre a “desprofissionalização” docente e o afastamento da universidade com a escola. Defendemos que a relação destes dois pontos é central, pois a ligação da universidade com a escola se dá através da profissão do professor. É preciso transformar a profissão dos professores e a vida nas escolas, precisamos de um campo educacional forte para poder construir uma formação e profissão fortes. O professor tem que se constituir como sujeito público que concebe que sua atividade extrapola o ambiente restrito da escola, a profissão do professor não tem fim, estudamos para sempre. Temos que superar o binarismo e conseguir conviver com a teoria e prática reconhecendo sua indissociabilidade sem

hierarquizá-las, sendo que tal compreensão impacta na formação de professores, na qual temos também que superar a dicotomia formação acadêmica em detrimento da prática docente e/ou vice-versa.

A formação do professor é um processo de interações e sofre tensões tanto da academia quanto da prática. Existe um processo de corrosão dos professores e da sua formação, formar um professor é desenvolver a disposição para ser um professor. O ensino é um gesto de muita preparação e de muita improvisação, uma coisa não exclui a outra. É uma composição pedagógica entre o patrimônio da profissão e a personalidade do professor (autenticidade). Como podemos identificar não podemos negar a importância da teoria e dos conhecimentos disciplinares, mas há de se fazer um esforço para a formação dos professores ligada à realidade da escola e à realidade dos futuros professores, tendo sempre como patamar os conhecimentos produzidos por professores atuantes, sendo estes abordados de forma reflexiva e crítica, nos quais os condicionantes fiquem claros e a dinâmica social possa ser entendida de forma dialética.

A princípio o que vimos, são professores com características diversas, assim como, alunos com um grau ainda maior de diversidade dentro de uma realidade de trabalho, de transmissão e produção da existência extremamente complexa. Vimos que a atividade docente, a profissão do professor é de fato muito importante e cada um que se dispõe a se colocar na frente a fim de ensinar deve ser valorizado. O cuidado com a culpabilização ao professor também nos mobiliza, ou seja, existe uma lógica que expõe e atribui ao professor a culpa pelos problemas. Sobretudo, com a educação sendo regida em um lógica gerencialista e pautada nos reformadores neoliberais que desenvolvem rankings para esvaziar as especificidades e individualizar o resultado. Logo, não queremos que a leitura desta tese seja feita com um tom avaliativo, como já dito, nos interessamos pelo aspecto epistemológico da atividade e não o técnico-prático pontual. A práxis, a unidade teoria-prática, requer uma visão dialética, uma lógica dialética e não formal. Ou seja, não acreditamos na simples decorrência, na relação causa e efeito, buscamos o nexos existente entre estrutura e superestrutura, entre as condições materiais e subjetivas de

produção da existência, de uma realidade que é complexa e dinâmica e, assim, que olhamos para tais registros.

As concepções dos professores sobre a profissão se mostram múltiplas e dinâmicas, ou seja, mais importantes do que conhecê-las ou se “enquadrar” em um modelo, é a reflexão dialógica sobre tais posições. O impacto de tais concepções na prática pedagógica e/ou na atuação docente não é direta, ao contrário, a prática pedagógica condicionada a uma determinada realidade é que influencia a concepção do professor sobre a sua profissão. Confirma-se que não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência. Tal determinação, no entanto, não é literal, ou seja, precisamos compreender dialeticamente a realidade e suas contradições que possibilitam a transformação social. Uma profissão não é só uma prática, a escola mais do que uma prática é um lugar, lugar da profissão. A educação escolar é a tríade professor, aluno e conhecimento, e como este último é tratado faz a diferença. É importante compreender que a realidade é que determina o conhecimento e não o contrário, sendo assim, se faz necessário enfatizar o processo histórico do conhecimento. Para a escola moderna (capitalista) não importa o processo do conhecimento, a história de sua construção, o conhecimento é tratado como acabado para ser aplicado por via de técnica, o que imobiliza o conhecimento e a possibilidade de transformação social. Precisamos romper com essa visão e mostrar que a realidade determina o conhecimento, mas que essa não é uma relação mecânica e estagnada. O desenvolvimento se dá na relação realidade conhecimento, se dá na relação entre as pessoas e a sua condição de produção, logo a educação é ponto central do desenvolvimento e desta forma e a partir desta afirmação a educação precisa ter intencionalidade.

Acreditamos que em diálogo com a realidade da escola e com os professores, conseguimos atingir nossos objetivos, na produção de categorias sobre o trabalho docente e a formação de professores (Real da Atividade e Controvérsias), refletir acerca da realidade de uma escola de ensino médio da cidade de Campinas de suas dificuldades apresentadas no discurso dos professores, mas também as suas qualidades e potencialidades. Destacamos que a autoconfrontação contribuiu para o estreitamento da relação com os professores e, principalmente, como retorno aos mesmos, uma vez que foram

incentivados a dialogar sobre suas práticas com outros professores e identificaram nisso uma ação fundamental para o fazer pedagógico. A fragmentação e o esfacelamento dos coletivos de trabalho são a causa e efeito da precarização do trabalho e a ideia da precarização aguda que faz com que o trabalho seja impedido. As pressões de prazo e rentabilidade faz com que os próprios trabalhadores subvertam seu trabalho diminuindo a qualidade do mesmo. A retomada da qualidade do trabalho é uma forma de resistência e de ressignificação da função e, conseqüentemente, a própria identidade profissional. Para conseguirmos o desenvolvimento do trabalho e a transformação da realidade precisamos retomar os coletivos e o diálogo se torna fundamental.

A atividade docente está organizada como um trabalho solitário, os professores em suas falas indicam a dificuldade do trabalho coletivo, assim como, a falta de um coletivo de trabalho, uma categoria profissional que ao longo da história foi fragmentada e posta em conflito. A sociedade capitalista organiza seu modo de produção a fim de fragmentar e individualizar o processo de trabalho, isso para alienar o trabalhador e também evitar a sua organização enquanto um coletivo. O trabalho do professor é também um trabalho assalariado e não foge a essa lógica, então, é fragmentado e individualizado. Aqui colocamos o problema desta fragmentação como obstáculo ao trabalho para uma educação que de fato promova a socialização do conhecimento filosófico, científico e artístico e, sendo assim, a própria função de intelectual organizador da cultura que o professor, ao nosso ver, deve exercer.

Nossa tese versa justamente sobre a contradição de como realizar um trabalho de intelectual dentro de uma realidade de trabalho alienado. Ao problematizar nossos objetivos e reconhecendo a realidade como base para pensarmos o trabalho do professor, defendemos que existe um impedimento ao trabalho do professor, à função de intelectual. Importante ressaltar que os professores se colocam, independentemente de suas filiações ideológicas, como fundamentais no processo de formação de seus alunos. Tal postura é identificada por nós como o reconhecimento da função de intelectual do professor. A nossa base filosófica, sobretudo Gramsci, afirma ser responsabilidade do intelectual a organização da cultura, vemos o professor

como intelectual a partir desta acepção. A contradição na atividade profissional do professor – o impedimento – se dá justamente na tensão entre trabalho intelectual e trabalho alienado, o trabalho do professor é o de um intelectual, mas localizado na sociedade capitalista - no modo de produção capitalista – sofre com um processo de alienação, o trabalho é alienado. O impedimento da atividade do intelectual, sendo o professor considerado um intelectual é o impedimento do seu trabalho. Tal situação, no entanto, não é dada, estática e insuperável, pelo contrário, identificamos um campo de luta, a escola e a atividade do professor em disputa, na qual a contradição e a explicitação da contradição é o próprio motor da história.

O trecho de uma entrevista corrobora nossa reflexão: “Pensei que eles não sabiam, mas eles sabiam” (B-Filosofia) demonstra a característica não imediatista do trabalho do professor, a característica de um trabalho não material, mas também pode ilustrar a desvinculação com o produto do trabalho, do professor com o resultado do próprio trabalho, que na sociedade capitalista, tal situação é cooptada e transformada em alienação. Mais do que a desprofissionalização, temos a impossibilidade da profissão, pois a função remete ao intelectual e o exercício alienado do trabalho assalariado nega a função e, portanto, a sua possibilidade. Devemos e tomamos o devido cuidado para a noção de imobilidade que tal afirmação carrega, pois reforçamos que é importante compreender que nada é totalmente subordinado e subordinável. A educação se vincula às questões da atualidade, sendo que é preciso compreender que nenhuma sociedade desaparece antes de desenvolver todas as suas possibilidades. Tal processo é perpassado pelas contradições e luta de classes, não existe imobilidade, pois o poder não pode ser visto como objeto de pertença, propriedade, mas como relação. O problema que se apresenta não deve nos imobilizar, ao contrário, o problema nos move, arremessa para frente, para buscarmos a resposta da indagação sobre quais as implicações da compreensão da profissão docente na prática docente. A busca da resposta já é por si a produção do conhecimento e não somente a resposta.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira. OZELLA, Sérgio. Núcleos de Significação como Instrumento para Apreensão da Constituição dos Sentidos. *Psicologia Ciência e Profissão*, v. 26, n. 2, p. 222-245, 2006.

ANDRE, M. Políticas e Programas de Apoio aos Professores Iniciantes no Brasil. IN: *Cadernos de Pesquisa*, Vol. 42, 2012.

ANJOS, D. D. A profissão docente em questão: gênero de atividade, gênero do discurso e habitus. Tese de Doutorado. Unicamp, Campinas, 2013.

ANJOS, Daniela Dias dos. SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. BARRICELLI, Ermelinda. Atividade de pesquisa, atividade de ensino: a atividade do intervenant no campo da educação. *Revista Horizontes*, v. 35, n. 3, p. 133-145, set./dez. 2017.

BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec, 2004.

BOGDAN, R. BIKLEN, S. Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL, MEC, CNE/CP, Resolução nº2 de 1 de julho de 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/21028-resolucoes-do-conselho-pleno-2015>.

BRASIL, MEC, 2017, Política Nacional de Formação de Professores, Outubro de 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=74041-formacao-professor-final-18-10-17-pdf&category_slug=outubro-2017-pdf&Itemid=30192.

CARR, W. e KEMMIS, S. Teoría crítica dela enseñanza – La investigación-acción en la formación del profesorado, Barcelona – Espanha: Ed. Martinez Roca, 1988.

CHALMERS, A. F. O que é ciência afinal? São Paulo: Brasiliense, 1993.

CHAUÍ, M. Filosofia moderna. In: CHAUÍ et all. Primeira Filosofia. São Paulo: Brasiliense, 1984.

CHIZZOTTI, A. Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais, Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CLOT, Y. A Função Psicológica do Trabalho. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

CLOT, Y. FAÍTA, D. Gêneros e estilos em análise do trabalho: conceitos e métodos. In: *Trabalho & Educação*. v.25. n.2. Belo Horizonte, MG, 2016.

COELHO, Ildeu M. Formação do educador: dever do Estado, tarefa da universidade. In: *Formação do Educador*. São Paulo: Editora UNESP, v.1, 1996.

- CONCEIÇÃO, Cristiane Lisbôa da. ROSA, Roberta Pereira Furtado d. SILVA, Claudia Osorio da. Trabalho docente e poder de agir: Clínica da atividade, devires e análises. *Revista Horizontes*, v. 35, n. 3, p. 23-37, set./dez. 2017.
- COSTA, Rafael Fernando. Formação Inicial de professores de Sociologia: uma análise de suas necessidades formativas. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP.
- CRUZ, Maria Nazaré da. Investigando trabalho e formação docente na creche: contribuições de Vigotski e Bakhtin. *Revista Psicologia da Educação*, São Paulo, 36, 1o sem. de 2013, pp. 29-40.
- DAGNINO, E. Construção democrática, neoliberalismo e participação: os dilemas da confluência perversa. In: *Política & Sociedade*, 2004.
- DELARI JUNIOR, Achilles. Vigotski – Consciência, Linguagem e Subjetividade. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013.
- DUARTE, Newton. A dialética entre escola e revolução. IN: DUARTE, Newton. Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Autores Associados: Campinas, 2016.
- DUARTE, Newton. Luta de classes, educação e revolução. IN: SAVIANI, Demerval e DUARTE, Newton. *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Autores Associados: Campinas, 2012.
- DOURADO, L. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 36, nº 131, p. 299-324, abr-jun, 2015.
- FAZION, F. LOUSADA, E. A entrevista em autoconfrontação como motor para o desenvolvimento: diálogo de uma professora com sua prática. *D.E.L.T.A.*, 32.1, p. 215-236, 2016.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- FREITAG, Bárbara. *Escola, Estado e Sociedade*. 4ª Edição, São Paulo: Moraes, 1980.
- FREITAS, H. C. L. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Educação e Sociedade*, v. 28, p. 1203-1230, 2007.
- FREITAS, H. C. L. De como MEC e CAPES impõem o aligeiramento da formação e a desprofissionalização dos professores. Blog: <https://formacaoprofessor.com/2018/03/07/de-como-mec-e-capes-impoem-o-aligeiramento-da-formacao-e-a-desprofissionalizacao-dos-professores/> Acesso em 02 de abril de 2018.
- FREITAS, Maria Teresa de Assunção. *O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil*. Campinas, SP: Papirus, 1994.
- GATTI, B.; BARRETO, E.; ANDRÉ, M. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011.
- GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W. e GASKELL, G. (editores) *Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som – um manual prático*. Petrópolis, RS: Editora Vozes, 2002.

GHEDIN, E. e FRANCO, M, A, S. Questões de método na construção da pesquisa em educação. 2 ed. São Paulo, SP: Cortez, 2011

GRAMSCI, A. Cadernos do Cárcere. Vol. 1. Introdução ao Estudo da Filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. Edição Carlos Nelson Coutinho. Coedição Marco Aurélio Nogueira e Luiz Sérgio Henriques. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, A. Caderno 12 (1932). Apontamentos e notas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais. In: _____. Cadernos do Cárcere. Vol. 2. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006, p. 13-53.

HÖFLING, E. M. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. IN: Cadernos CEDES nº55, 2001.

KONDER, L. Marx e a Sociologia da Educação. In: TURA, Maria de Lourdes Rangel (org.). Sociologia para educadores. 3ª ed., Rio de Janeiro: Quartet, 2004. (p. 11-23)

KOSIK, K. Dialética do Concreto. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LOMBARDI, José Claudinei. Algumas questões sobre educação e ensino em Marx e Engels. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, número especial, p. 347-366, abr2011.

LOPES, D.A., CAMARGO, D.M.P., COSTA, R.F. Sociologia no Ensino Médio em um mundo em mudanças: a questão da “confluência perversa”. IN: Ensino de Sociologia: Permanências e Novos Desafios, Cadernos CEDES, 2011.

MANACORDA, Mario Alighiero. Marx e a pedagogia moderna. Campinas, São Paulo: Alínea, 2007.

MARTINS, L. M. (2006) As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. Trabalho apresentado na 29ª Reunião Anual da ANPED. Recuperado em 20 de setembro de 2011.

MARTINS, L. M. A formação social da personalidade do professor – um enfoque vigotskiano. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

MARX, Karl. O capital: crítica da economia política. Livro 1: O processo de produção capitalista. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.

NOVOA, António. Profissão professor. Portugal. Porto editora, 1995.

NOVOA, António. Vidas de professores. 2ª ed. Portugal. Porto editora, 1995.

NUNES, João Arriscado. Um discurso sobre as ciências 16 anos depois. In: SANTOS, B. S. (org.) Conhecimento Prudente para uma Vida Decente – ‘um discurso sobre as ciências’ revisitado. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

OLIVEIRA, P.S. Caminhos de Construção da Pesquisa em ciências humanas. In: OLIVEIRA, P.S. (Org.) Metodologia das Ciências Humanas. 2ª Ed. São Paulo: Hucitec/UNESP, 1998.

PIMENTA, S.G., GHEDIN, E. (Orgs.) Professor Reflexivo no Brasil – gêneses e crítica de um conceito. Ed. Cortez. São Paulo-SP, 2002.

PINTO, A. V. *Ciência e Existência – Problemas filosóficos da pesquisa científica*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1969.

ROCHA, D.; DAHER, M. D. C.; SANT'ANNA, V. L. A. A entrevista em situação de pesquisa acadêmica: reflexões numa perspectiva discursiva. *Revista Polifonia*, v.8, n.08, n.p., Mato Grosso: Universidade Federal do Mato Grosso, 2004.

SAVIANI, Demerval. *Pedagogia histórico-crítica, educação e revolução*. In: ORSO, Paulino et al. *Pedagogia histórico-crítica, educação e revolução: 100 anos da Revolução Russa*. Campinas, Armazém do Ipê, 2017.

SAVIANI, Demerval. *Marxismo, Educação e Pedagogia*. In: SAVIANI, Demerval e DUARTE, Newton. *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas, Editora Associados, 2015.

SCALCON, S. O pragmatismo epistemológico e a formação do professor. *Percursos Revista*, Florianópolis, vol. 9, nº02, 2008, p. 35-49.

SCHÖN, D. A. *Educando o Profissional Reflexivo – um novo paradigma para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre – RS: Ed. Artmed, 2000.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VÁZQUEZ, A. S. *Filosofia da práxis*. CLASCO; São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.