

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE  
INSTITUTO DO NOROESTE FLUMINENSE DE EDUCAÇÃO SUPERIOR  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO – MESTRADO EM ENSINO

KARINA ROCHA ROSA DE CASTRO

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DOS CURSOS DE  
LICENCIATURA: IDENTIDADE, DESAFIOS E PERSPECTIVAS**

Santo Antônio de Pádua  
2019

KARINA ROCHA ROSA DE CASTRO

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DOS CURSOS DE  
LICENCIATURA: IDENTIDADE, DESAFIOS E PERSPECTIVAS**

Dissertação apresentada ao curso de  
Mestrado em Ensino, do Instituto do  
Noroeste Fluminense de Educação  
Superior, Universidade Federal  
Fluminense, como requisito parcial para  
obtenção do Título de Mestre em Ensino.

Orientadora:  
Prof.<sup>a</sup> Dra. Fernanda Fochi Nogueira Insfran

Santo Antônio de Pádua  
2019

KARINA ROCHA ROSA DE CASTRO

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DOS CURSOS DE  
LICENCIATURA: IDENTIDADE, DESAFIOS E PERSPECTIVAS**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Ensino, do Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior, Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Ensino.

Aprovada em 28 de março de 2019.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Fernanda Fochi Nogueira Insfran – Orientadora - UFF

---

Prof. Dr. Pablo de Vargas Guimarães – Examinador - UFF

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Marilene Proença Rebello de Souza – Examinadora - USP

---

Prof. Dr. Otávio Cordeiro de Paula Pierotte – Examinador - IFF

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Zoia Ribeiro Prestes – Examinadora - UFF

Santo Antônio de Pádua

2019

## AGRADECIMENTOS

Minha eterna gratidão Àquele que é minha inspiração e respiração.

Agradeço aos meus pais (meus primeiros educadores) que me ensinaram e ensinam a fé, o respeito, o amor e a alegria de viver.

Agradeço ao meu marido, meu companheiro, conselheiro e amigo que me ensina o altruísmo, a paciência e a justiça.

Agradeço aos meus filhos que me ensinam todos os dias o amor incondicional, a pureza e a generosidade.

Agradeço a minha irmã consanguínea e aos irmãos de coração que me incentivam e me ensinam que a amizade é um dos presentes mais preciosos que a vida nos dá.

Agradeço a todos os professores que fizeram parte da minha trajetória escolar e acadêmica, que me ensinaram muito mais do que a “leitura da palavra”, me ensinaram a “leitura do mundo”.

Agradeço aos colegas de trabalho que me ensinaram e me ensinam a ética e o profissionalismo.

Agradeço aos colegas e professores do Mestrado que compartilharam comigo seus conhecimentos e experiências, com muita humildade.

Agradeço a minha orientadora que com paciência, carinho e simplicidade me ensinou que é possível encontrar na pós-graduação mais que professores-doutores, é possível encontrar professores-amigos, parceiros, sonhadores, gente.

Agradeço às professoras que com comprometimento, seriedade e confiança fizeram parte desta pesquisa e ajudaram a “escrever” este trabalho.

Agradeço aos professores de Educação do Instituto Federal Fluminense que com suas palavras e ações me ensinaram o que é e como é ser professora na educação superior.

Agradeço aos professores que participaram das bancas de qualificação e defesa e tanto contribuíram para o aperfeiçoamento deste trabalho.

Agradeço a todos que me ensinaram tudo. Vocês são grandes professores, fonte de inspiração para mim!

Eu prefiro ser essa metamorfose ambulante, do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo.

Raul Seixas

## RESUMO

Este trabalho teve como objeto de pesquisa a formação continuada de professores da educação superior, mais especificamente os que atuam na área de educação dos cursos de licenciatura do Instituto Federal Fluminense. A escolha desse grupo se deu a partir da constatação de suas idiossincrasias, uma vez que os mesmos são formadores de futuros professores. E as questões iniciais que a nortearam, frutos de uma inquietação pessoal, foram: quais são os desafios enfrentados por esses professores no exercício de sua profissão? Se a formação inicial não capacita o professor da educação superior a enfrentar os desafios cotidianos da prática docente, onde ele pode encontrar essa capacitação? Com o intuito de investigar e encontrar possíveis respostas para essas questões, foi realizada uma pesquisa qualitativa em que foram utilizados como instrumentos para coleta de dados o questionário e o grupo focal, além da revisão bibliográfica, que apontou para a formação continuada em serviço como uma ferramenta importante para o desenvolvimento profissional e o enfrentamento desses desafios. A partir da análise histórica, documental e da legislação educacional em vigor foi possível elucidar o conceito de formação continuada presente em nossa legislação, bem como o modelo promovido e desenvolvido ao longo de nossa história, concluindo que o mesmo não contempla o tipo de formação continuada que se defende neste trabalho. Nesse sentido, foram realizados cinco encontros com o grupo focal, composto por seis professoras que atuam nos cursos de licenciatura do Instituto Federal Fluminense, onde foi possível praticar a formação continuada em serviço, onde elas puderam compartilhar seus pensamentos, sentimentos, experiências, sua identidade e aquilo que consideram formação continuada e como desafios no exercício da docência na educação superior. Espera-se que este trabalho seja “provocador”, que ele contribua para desconstruir conceitos e ressignificar a formação continuada.

**Palavras-chave:** Formação Continuada. Docência na Educação Superior. Licenciaturas. Desafios.

## ABSTRACT

This essay had as its research object the continuing formation of university teachers, more specific the ones that act on the Fluminense Federal Institution. The choice of this group came from the realization of its idiosyncrasies, once they are future teachers trainers. And the initial questions that surrounded it, from a personal expectation are: what are the challenges faced by these teachers when acting out their profession? If their initial formation does not make the university teacher able to face routine from the instructor practice, where can we find this hability? Looking for investigating and finding possible answers for those questions, a quantitative research was done, a questionnaire and a focus group were used as instruments to collect data, besides bibliography, that pointed to a continuing formation as an important tool for the professional development and facing challenges. From the historical, documental analyses and from the educational legislation, such as the model promoted and developed through our history. Concluding that the same does not contemplate the type of continuing formation that is held on this essay. This way three meetings with the focal group were done. Formed by six teachers that act on the Fluminense Federal Institution graduation, where the continuing formation service was able to be practiced, where they could share their thoughts, feelings, experiences, their identity and what they consider continuing formation and as challenges on the whole of a college education. It is expected that this paper must be “provocative”, that it contributes to deconstruct concepts and resignify the continuing formation.

Keywords: Continuing Formation. Teaching in College Education. Graduation. Challenges.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>8</b>
<b>1. RECORTE HISTÓRICO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL E CONTINUADA NO BRASIL.....</b>	<b>13</b>
<b>1.1 Olhando para o passado com os olhos do presente: uma análise histórico-crítica da formação de professores no Brasil.....</b>	<b>13</b>
<b>1.2 Origem e desenvolvimento do curso de Pedagogia no Brasil e a formação docente para a educação superior.....</b>	<b>33</b>
<b>2. REFERENCIAIS TEÓRICO-CONCEITUAIS E LEGAIS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.....</b>	<b>59</b>
<b>2.1 Desvelando conceitos e significados à luz da legislação educacional brasileira.....</b>	<b>59</b>
<b>2.2 Formação continuada de professores das Licenciaturas: em busca de conceitos e relevância.....</b>	<b>68</b>
2.2.1 Alguns dados e considerações acerca da formação inicial docente.....	69
2.2.2 Formação continuada: (des) construção e (res) significação.....	79
<b>3. METODOLOGIA.....</b>	<b>84</b>
<b>4. DESAFIOS COTIDIANOS DA PRÁTICA DOCENTE: REFLETINDO SOBRE NOVAS E VELHAS PERSPECTIVAS.....</b>	<b>88</b>
<b>4.1 Descrição dos encontros.....</b>	<b>88</b>
<b>4.2 Perfil das participantes.....</b>	<b>91</b>
<b>4.3 Reflexões do grupo.....</b>	<b>95</b>
4.3.1 Formação continuada em serviço: o que é e para que serve?.....	95
4.3.2 Os desafios cotidianos da prática docente e seus enfrentamentos.....	111
4.3.2.1 Desafios cotidianos: dimensão humana.....	113
4.3.2.2 Desafios cotidianos: dimensão política.....	125
4.3.2.3 Desafios cotidianos: dimensão epistemológica.....	137
<b>5. RELATOS DE EXPERIÊNCIAS: IDENTIDADE, TRAJETÓRIA (S) E MEMÓRIAS.....</b>	<b>162</b>
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>173</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>176</b>



<b>ANEXOS</b> .....	180
<b>APÊNDICE</b> .....	186



## INTRODUÇÃO

Durante o mestrado aprendi, entre muitas outras coisas, que sou um sujeito epistêmico, não apenas epistêmico, mas também epistêmico. E como eu gostaria nesse momento de poder utilizar – me perdoem os amantes da língua portuguesa – a palavra “sujeita”. Mas, de acordo com o dicionário Aurélio, a palavra sujeita significa “mulher indeterminada ou cujo nome se quer omitir”, o que definitivamente não expressaria o “sujeito” que sou. Tenho um nome, uma história, um lugar epistêmico e quero compartilhá-lo.

A primeira paixão da minha vida foi a música. Aos sete anos comecei a estudar piano e aos dezessete – quando concluí o ensino médio – estava convicta do que faria profissionalmente, ou não, pelo resto dos meus dias: seria musicista. Meu sonho: uma mochila nas costas e estudar música na UFRJ. Minha realidade: permanecer em Campos (minha cidade natal) e fazer o curso de música sacra em convênio com o conservatório do Rio de Janeiro.

Hoje não lamento tal destino porque acredito que há tempo certo para todas as coisas, assim como um fruto só pode ser retirado de seu lugar quando já está maduro. Além disso, penso que ter permanecido em Campos me oportunizou descobrir ainda outra paixão, que é a educação, o ensino.

Para ajudar a custear os estudos passei a dar aulas particulares de piano e de musicalização em escolas públicas e particulares. Ao contrário do que ouvi de muitas pessoas, a música foi meu “ganha pão” durante bons anos. Mesmo depois de iniciar o curso de Pedagogia no ano de 2004 continuei trabalhando como professora de música. Mas, uma coisa é certa: no nosso país não dá exatamente para viver da música, quer dizer, não dando aulas particulares de piano; no máximo dá para sobreviver – era o meu caso. A licenciatura em pedagogia, então, ampliaria a minha formação e consequentemente – imaginava eu – as oportunidades de trabalho.

Dediquei-me àquele curso com intensidade e a cada novo semestre fazia novas descobertas acerca das suas possibilidades. Em 2010 cursando o último período – isso porque em 2008 quando fui morar em Belo Horizonte fiz o vestibular para Pedagogia na UEMG e tive que recomeçar – passei num concurso público para supervisora de ensino. Já em 2012 fiz o concurso para o cargo de pedagogo na minha cidade e comecei a trabalhar na função no início de 2013.

Ainda em 2013, depois de ter concluído uma pós-graduação lato sensu na área de educação, senti a necessidade e também o desejo de fazer um Mestrado. Mas, não gostaria de fazer qualquer mestrado, queria que fosse em Educação e como não havia o curso em Campos, acabei fazendo disciplinas como aluna especial num curso de mestrado em outra área.

Profissionalmente eu estava aparentemente realizada, tinha dois vínculos públicos – sonho de consumo de muitas pessoas –, mas só aparentemente. Depois de uns anos trabalhando com a parte burocrática da educação, com documentos, papéis e papéis e mais papéis, comecei a sentir falta de algo, havia um vazio em mim.

Em 2015 quando já estava trabalhando em outro setor como pedagoga, a secretaria de educação do município de Campos implementou um programa de formação continuada para professores da educação infantil e do ensino fundamental, a partir de então comecei a atuar como formadora desses professores. Pronto! O vazio começou a ser preenchido...

Em grupo com outras colegas, eu preparava e realizava as capacitações que aconteciam mensalmente. A cada mês um novo desafio e novas aprendizagens. Muita troca, bastante crescimento, muita realização. Essa experiência foi fundamental para a confirmação de algo que no fundo eu sempre soube: minha vida é ensinar e minha paixão, pessoas.

E foi exatamente a experiência como professora, mais especificamente como professora do ensino superior que me trouxe até aqui. Em 2016 comecei a trabalhar como professora da área de educação – cuja exigência era a formação em Pedagogia – nos cursos de licenciatura de um dos campi do Instituto Federal Fluminense. Ou seja, eu seria professora de futuros professores. Que desafio! Quanta responsabilidade!

Na verdade, nem sei ao certo quem era “a professora” ali. Eu aprendia tanto com todos... E isso é o que mais me encanta na educação: a aprendizagem. Porque aprender é mudar, é se renovar, é se transformar. O professor aprende enquanto ensina e o aluno, por sua vez, ensina muito enquanto aprende.

Mas essa relação nem sempre é harmônica ou linear, ao contrário, ela é constantemente negociada e por vezes, conflituosa. Primeiramente porque envolve pessoas, seres humanos dotados de subjetividades e interesses próprios. Mas também devido a muitos outros fatores, que procuro trazer à reflexão neste trabalho.

Nenhum curso, seja ele uma licenciatura ou uma pós-graduação, forma ou prepara o professor para lidar com as especificidades da sala de aula. Bem como não é

possível que o professor se forme de uma vez por todas e para sempre. A entrega do “canudo”, do diploma, é um ato simbólico que significa o início, não o fim. A profissão docente requer uma formação contínua, permanente.

Tal necessidade eu pude verificar na prática. Não basta “dominar” o conteúdo da área. Não existem receitas, manuais ou fórmulas para serem seguidos. Os desafios são novos e antigos a cada dia. Não foram poucas as vezes em que me perguntei: será que estou no lugar certo? Estou fazendo a coisa certa?

Há dias em que um professor deseja sumir – ou fazer outros sumirem – e há dias em que ele se sente nas nuvens. Há momentos em que você, professora, deseja colocar uma máscara para ficar irreconhecível, ou quem sabe, se tornar até invisível. E há aqueles outros em que você ouve: “Professora!” Estufa o peito, levanta a cabeça e olha com um sorrisinho de orgulho.

Essas contradições, experiências e misto de emoções são comuns na vida do professor. Todavia algo fundamental e extremamente importante para ajudá-lo a lidar com elas ou minimizá-las é compartilhá-las.

Então as perguntas que faço são: que outros desafios são enfrentados pelos professores da educação superior no exercício de sua profissão? E, se os cursos de licenciatura e/ou os de pós-graduação não os capacitam a enfrentar esses desafios, onde ou de que forma eles poderão encontrar essa capacitação?

Em busca de respostas para essas questões, este trabalho apontará a formação continuada em serviço como um possível e importante instrumento para o desenvolvimento profissional e para a capacitação do professor da educação superior no enfrentamento desses desafios.

Nesse sentido, no primeiro capítulo será apresentado um recorte histórico das políticas de formação inicial e continuada de professores no Brasil e, ainda, a origem e o desenvolvimento do curso de pedagogia – locus de formação dos professores-alvo desta pesquisa – procurando analisar como tem acontecido ao longo da história a formação de professores para atuarem na educação superior, pois se acredita que conhecer o nosso passado é fundamental para significarmos o presente e planejarmos o futuro (ARANHA, 2001, p. 17).

A formação de professores foi, ao longo da história, objeto de políticas públicas que estavam sempre comprometidas com um ideal maior de sociedade. Na educação jesuítica a formação do professor estava intimamente relacionada ao modelo humanístico e contemplativo de homem, alheio à cultura e realidade local. O período

monárquico, apesar de propor a ruptura com este modelo não consegue na prática fazê-lo totalmente, uma vez que os professores, que passaram a ser profissionais seculares, ou seja, a serviço do Estado, haviam sido formados e treinados de acordo com os moldes, princípios e objetivos da Companhia, representantes da Igreja, contribuindo então para perpetuá-lo.

Já no período republicano há claramente uma mudança de paradigma no que diz respeito à concepção e ao tipo de educação que se acreditava necessitar o país. Os ideais de desenvolvimento, progresso e modernidade sustentaram um projeto educativo nacional que via nos professores e em sua formação a força motriz para operar as mudanças pretendidas. A ênfase na formação de professores e a defesa pela qualidade desta formação tinham estreita relação com o entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico que permearam as “reformas” (os discursos) educacionais na primeira república.

No segundo capítulo, que está subdividido em dois pontos, serão apresentados os referenciais legais e teórico-conceituais em vigor e atualmente difundidos, da formação continuada de professores, procurando desvelar qual o conceito presente nas principais legislações nacionais acerca do tema. A partir da apreensão de conceitos e significados trazidos por nossas leis educacionais, que são também reflexo de nossas políticas públicas neste campo, procurei esclarecer a concepção, o tipo de formação continuada em que se baseia esta pesquisa com o objetivo de propor uma ressignificação e reflexão acerca da mesma.

A Lei de diretrizes e bases da educação nacional (lei nº 9394/96), nossa atual LDB, garante a formação continuada para todos os professores utilizando a expressão “aperfeiçoamento contínuo”. Todavia, o que se verifica é a possibilidade, legalmente amparada, de “licenciamento periódico” para a participação em cursos de capacitação de curta e média duração e participação em cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

A formação do professor envolve vários tipos de formação: a formação inicial formal, que ocorre em cursos e instituições específicos; a formação a partir das relações cotidianas que acontece antes, durante e depois da formação inicial formal e a formação continuada que acontece tanto em universidades – em cursos de pós-graduação – como no local de trabalho.

Há múltiplas possibilidades de desenvolvimento da formação continuada do professor. Além da frequência em cursos de aperfeiçoamento, especialização, mestrado, doutorado, extensão; a participação em palestras, minicursos, oficinas, mesas-redondas,

grupos de estudo, rodas de conversa, todos são considerados iniciativas importantes e formadoras do professor. Entretanto, o foco desta pesquisa será a formação contínua promovida e realizada no local de trabalho, aquela que se desenvolve a partir do diálogo, da troca, das experiências cotidianas e subjetivas dos professores, exatamente por ser a que menor incentivo e investimento recebe.

O percurso metodológico da pesquisa está descrito no terceiro capítulo, no qual se procurou esclarecer e justificar as escolhas teórico-conceituais, os seus objetivos, bem como os instrumentos e procedimentos utilizados. Além da pesquisa bibliográfica e documental, foi realizada uma pesquisa de campo com o objetivo de ouvir os principais envolvidos no tema proposto. Para tanto, utilizou-se o grupo focal, que de acordo com Powell e Single (1996 apud Gatti, 2005, p. 7) é “um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal”. Nesse sentido, um grupo composto por seis professoras dos cursos de licenciatura do Instituto Federal Fluminense pôde expressar seus pensamentos e sentimentos acerca de temáticas como: formação continuada, identidade docente, desafios da profissão, além de experimentarem na prática o modelo de formação continuada sugerido e defendido neste trabalho, a saber, a formação em serviço.

No quarto capítulo são apresentadas as descrições dos encontros, o perfil das participantes da pesquisa e as análises e interpretações das suas falas, buscando compreender as relações e contradições entre os seus discursos e àqueles produzidos teoricamente. Nele encontram-se as concepções de formação continuada trazidas e compartilhadas pelas participantes durante os encontros e algumas reflexões acerca dos muitos e variados desafios que o professor da educação superior enfrenta cotidianamente no exercício de sua profissão, tendo como foco a ótica e as experiências subjetivas dos envolvidos.

O quinto capítulo traz alguns “relatos de experiências”, situações e emoções vivenciadas pelas participantes em diferentes fases de sua vida e no exercício da docência que revelam também um pouco de sua história, trajetória e identidade. Esses relatos compartilhados durante os encontros do grupo focal foram transcritos e registrados neste capítulo a fim de que possam também ser propagados para outros professores que, espera-se, terão contato e se identificarão com este trabalho. Acredita-se e defende-se que o relato de experiências e as trocas com seus pares são imprescindíveis na formação continuada do professor e na construção de sua identidade,

por esta razão não se poderia deixar de registrar e compartilhar as experiências vividas por este grupo de professoras que representam, em certa medida, tantos outros que têm inúmeras experiências a compartilhar.

Após o quinto capítulo estão as conclusões e considerações finais acerca da pesquisa, bem como da relevância ou não do tipo de formação continuada proposto e analisado neste trabalho. Cabe ressaltar, que durante sua elaboração constatou-se aquilo que era uma desconfiança: a escassez de estudos, pesquisas, referenciais teóricos e legais que abordam a formação continuada de professores da educação superior; o que confirma o quão necessário e urgente é refletirmos coletiva e criticamente sobre essa temática.

Nesse sentido, minha expectativa é que este trabalho contribua para aprofundar ou ampliar o conhecimento acerca desse tema sendo, especialmente, “provocador”. Que ele provoque dúvidas, incertezas, questionamentos, críticas, desconforto, desejo... Que ele seja relevante para a comunidade acadêmica, mas principalmente para futuros e atuais professores que compartilham comigo de um sentimento: amor.

## **1 RECORTE HISTÓRICO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL E CONTINUADA NO BRASIL**

### **1.1 OLHANDO PARA O PASSADO COM OS OLHOS DO PRESENTE: UMA ANÁLISE HISTÓRICO-CRÍTICA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL**

A história é um profeta com o olhar voltado para trás: pelo que foi e contra o que foi, anuncia o que será.

Eduardo Galeano

Para se refletir sobre a formação continuada de professores faz-se necessário conhecer a história da formação docente. De acordo com Nóvoa (1995, p.14) “o processo histórico de profissionalização do professorado (passado) pode servir de base à compreensão dos problemas atuais da profissão docente (presente)”.



E essa é justamente uma das principais finalidades, senão a principal, de conhecermos nossa história: sabermos de onde viemos para significarmos nosso presente e planejarmos nosso futuro.

Nesse sentido e compreendendo como fundamental aos objetivos deste trabalho, apresentarei neste capítulo uma retrospectiva, seguida de análise histórico-crítica da formação docente no Brasil, que obviamente está entrelaçada à própria história da educação como um todo.

De acordo com Aranha (2001, p. 15) “a história é a interpretação da ação transformadora do homem no tempo”. Ela resulta da necessidade que o homem tem de reconstituir o passado, relatando e interpretando os acontecimentos numa ordem cronológica e por meio da seleção daqueles considerados relevantes.

Contendo a história a memória, a interpretação e seleção de fatos, devo esclarecer que toda reconstituição e reconto de fatos envolve um processo de interpretação e de seleção que está intimamente ligado aos interesses do historiador, do pesquisador, e aqui não será diferente.

O historiador deve tomar as ideias como se fossem fatos, já o epistemólogo deve tomar os fatos como se fossem ideias (BACHELARD, 1996, p. 18). Dessa forma pretendo, como pesquisadora, me aproximar do olhar do epistemólogo.

Mas, esta não é uma tarefa fácil por, pelo menos, duas razões. Primeiro porque incorro no risco da omissão ou redundância de informações, e segundo porque qualquer esforço de interpretação e análise do passado com o olhar do presente pode se tornar rígida e até injusta. Ainda assim prefiro me arriscar reafirmando as limitações deste trabalho, próprias de sua natureza e de minha natureza.

A primeira investida em formação de professores no Brasil quase coincide com o início de nossa educação formal, ou escolarizada. Isso porque nossos primeiros professores chegaram vindos de Portugal, trazendo consigo uma proposta educacional pronta e que deveria ser colocada em prática nessa terra de “estranho” povo. Porém, com a expansão das escolas e cursos logo seria necessário formar novos professores, em terra brasileira, responsáveis pela disseminação da educação, claro, no modelo jesuítico.

Com o objetivo precípuo de catequização, de propagação da fé católica e conversão de novos fiéis, os padres jesuítas põem em prática um modelo de educação muito bem organizado em níveis de ensino que se destinariam a grupos sociais diferentes.

A primeira escola de ler e escrever foi fundada em 1549 na cidade de Salvador – quinze dias após a chegada dos jesuítas ao Brasil – e se destinaria inicialmente tanto aos curumins quanto aos filhos dos colonos.

Todavia, pouco tempo depois perceberam que seria inviável e mesmo desnecessário oferecer aos índios<sup>1</sup> a mesma educação que recebiam os colonos, e então o plano inicial de encontrar vocações religiosas também entre os indígenas foi abortado.

As escolas começaram a separar aqueles que deveriam ser apenas catequizados, dos que deveriam ser instruídos. E foi assim, que aos índios coube a “cristianização”, com o objetivo de torná-los dóceis para o trabalho e aos filhos dos colonos além da escola elementar de ler e escrever, a possibilidade de continuarem os estudos nos cursos secundários e superiores (ARANHA, 2001, p. 101).

A preocupação com a criação de escolas e com a catequização dos indígenas correspondia ao projeto maior de colonização do Brasil, pois se acreditava que “somente pela aculturação sistemática e intensiva do elemento indígena aos valores espirituais e morais da civilização ocidental e cristã é que a colonização portuguesa poderia lançar raízes definitivas” (MATTOS, 1958, p. 31).

O Brasil colonial caracterizava-se econômica, política e socialmente pela grande propriedade de terra, que concedia ao senhor da família patriarcal total autoridade, e pela mão-de-obra escrava. Tratava-se de uma sociedade latifundiária, escravocrata e aristocrática, em que estes, ou seja, a classe dominante era detentora não apenas do poder político e econômico, como também dos bens culturais importados da Europa. E foi exatamente neste âmbito que a educação jesuítica prestou mais significativa contribuição, sendo responsável pela inculcação dos hábitos e bons costumes da camada nobre portuguesa a esta camada dominante brasileira, acentuando as diferenças e distanciamento entre esta e o restante da população. De acordo com Romanelli (2002, p. 33), para a consolidação e perpetuação dessa sociedade aristocrática, a obra educativa da Companhia de Jesus foi fundamental.

---

<sup>1</sup> A palavra “índio” refere-se à denominação dada aos nativos desta terra pelos portugueses que aqui desembarcaram em 1500. Todavia a nomenclatura mais apropriada seria “povos pindoramas” ou “povo de Pindorama” - que em língua tupi significa “terra das palmeiras” - uma vez que esta era a maneira como estes denominavam sua terra antes da chegada dos portugueses. Deve-se registrar que este território, que hoje é chamado Brasil, era habitado por cerca de mil povos / etnias diferentes, dos quais restam trezentos e cinco (305) atualmente. Para mais informações, consultar: BARCELOS, Valdo; MADERS, Sandra. Habitantes de Pindorama: de nativos a estrangeiros. Revista Pedagógica - UNOCHAPECÓ - Ano-15 - n. 28 vol. 01 - jan./jun. 2012

A educação jesuítica era seletiva tanto do ponto de vista do acesso como no que diz respeito ao conteúdo, pois suas escolas destinavam-se a uma pequena minoria de donos de terras que recebiam uma formação humanista. Assim a definiu Romanelli (2002, p. 34):

O apego ao dogma e à autoridade, a tradição escolástica e literária, o desinteresse quase total pela ciência e a repugnância pelas atividades técnicas e artísticas tinham forçosamente de caracterizar, na Colônia, toda educação modelada pela Metrópole, que se manteve fechada e irreduzível ao espírito crítico e de análise, à pesquisa e experimentação.

Nesse sentido, foi publicado em 1599 o *Ratio Studiorum*, que continha além de regras práticas sobre a ação pedagógica e a organização administrativa, os currículos dos cursos de Humanidades, Artes / Filosofia (de grau médio) e Teologia (de grau superior), e que deveria ser seguido por todo professor. Era este uma espécie de “bíblia” para todos os mestres-padres formados pela Companhia.

A elaboração do *Ratio Studiorum* é fruto de relatórios que eram enviados para o Colégio Romano – destinado à formação de professores – com as experiências de professores jesuítas de todas as partes do mundo. Tal documento denota o cuidado com o preparo rigoroso e uniformização da ação docente, o que confere grande eficiência à educação jesuítica.

Os jesuítas dedicavam uma atenção especial à formação de novos professores, que só se tornavam aptos à docência a partir dos trinta anos de idade, o que demonstra a importância atribuída ao professor na obra de conversão ao catolicismo que empreendiam. Num trecho de uma das regras do *Ratio* podemos encontrar: “se alguns forem amigos de novidades ou de espírito demasiado livre devem ser afastados sem hesitação do serviço docente” (RIBEIRO, 1992, p. 27).

Segue abaixo outro trecho do *Ratio Studiorum* contendo uma de suas orientações ao professor, com o título “Evite-se a novidade de opiniões”:

Ainda em assuntos que não apresentem perigo algum para a fé e a piedade, ninguém introduza questões novas em matéria de certa importância, nem opiniões não abonadas por nenhum autor idôneo, sem consultar os superiores, nem ensine coisa alguma contra os princípios fundamentais dos doutores e o sentir comum das escolas. Sigam todos de preferência os mestres aprovados e as doutrinas que, pela experiência dos anos, são mais adotadas nas

escolas católicas. (REGRA 6 – Regras comuns a todos os professores das faculdades superiores)

A determinação para que o professor evitasse “novidade de opiniões” refere-se ao humanismo, movimento renascentista (séculos XV e XVI) que enfatizava valores antropocêntricos em oposição ao teocentrismo tão forte e presente durante todo o período da Idade Média. Eles não poderiam jamais ser influenciados ou ensinar os pensamentos humanistas, com o risco de serem afastados da atividade docente.

Mas, essa determinação expressa também o tipo e a finalidade da educação imposta pelos padres jesuítas: uma educação com perfil marcadamente hierárquico, arcaica, rígida, autoritária e descontextualizada, mais preocupada com a moralização e disciplinarização dos corpos e da mente.

Como dito anteriormente, o ensino ministrado pelos padres jesuítas era totalmente alheio à realidade da vida da Colônia. Era um ensino literário que tinha como conteúdo uma cultura geral básica, mas a cultura europeia. A educação jesuítica era destinada à elite, o povo estava excluído dela e foi graças a ela que o Brasil se “tornou por muito tempo um país da Europa, com os olhos voltados para fora, impregnado de uma cultura intelectual transplantada, alienada e alienante” (ROMANELLI, 2002, p. 35).

Como veremos adiante, tal modelo educacional se perpetuou no Brasil para além dos 210 anos em que os padres jesuítas estiveram à frente de nossa educação, deixando nela marcas tão profundas que podem ser percebidas até hoje.

As reformas pombalinas, implementadas a partir de meados do século XVIII e influenciadas pelas ideias iluministas, tinham como objetivos o fortalecimento do poder real e da economia, bem como a modernização cultural portuguesa. E, para atender a tais objetivos, a educação brasileira não poderia mais permanecer nas mãos e poder da Igreja, deveria ser repassada ao controle do Estado. Dessa forma, os jesuítas foram expulsos em 1759 não só do Brasil, como da própria metrópole, Portugal.

O Alvará de 8 de junho de 1759 assinado por D. José I, ora rei de Portugal, e por seu primeiro-ministro, Marquês de Pombal, apresenta em seu texto inicial uma justificativa bastante interessante para a expulsão dos jesuítas dos territórios portugueses. Vejamos:

[...] e atendendo ultimamente a que, ainda quando outro fosse o método dos sobreditos religiosos, de nenhuma sorte se lhes deve confiar o ensino, e educação dos meninos e moços, depois de haver mostrado tão infaustamente a experiência por fatos decisivos, e exclusivos de toda “tergiversão”, e interpretação, ser a doutrina, que o governo dos mesmos religiosos faz dar aos alunos das suas classes, e escolas, sinistramente ordenada à ruína não só das Artes e Ciências, mas até mesmo da Monarquia e da Religião [...].

Era notória a insatisfação do reino português em relação ao domínio e poderio conquistado pela Companhia de Jesus e não apenas no âmbito educacional como e, principalmente, no econômico.

Por meio do Alvará, o governo português tornou público o “rompimento” com a educação jesuítica, bem como suas propostas de reformas educacionais que deveriam ser praticadas no reino e em todos os seus domínios.

As reformas propunham a substituição dos cursos secundários ofertados nos colégios, pelas aulas régias, que eram aulas avulsas. Seriam incluídas línguas modernas, como o francês, além de desenho, aritmética, geometria, ciências naturais, todas “no espírito dos novos tempos” (ARANHA, 2001, p. 134).

Quanto ao ensino elementar, a “escola de ler e escrever”, foi determinado que em cada vila das Províncias fosse criada pelo menos uma classe – com um professor – que deveria ser aberta e gratuita.

Os professores que atuariam em tais segmentos seriam pagos pelo Estado, por meio do subsídio literário, imposto instituído pelo governo para este fim; e subordinados ao Diretor de Estudos, que era nomeado diretamente pelo rei.

Ao Diretor de Estudos cabia a supervisão do ensino, prestando relatórios anuais ao rei; a correção e castigo do professor, inclusive com a privação do emprego quando este não se “emendasse”; a dissipação de toda discórdia entre os professores, mantendo a uniformidade da “Doutrina”; e a seleção e concessão de licença para lecionar, fazendo o pretendente à profissão docente ser examinado por dois professores régios de gramática.

A partir de então, o ensino se tornara público, mantido pelo Estado e para o Estado, ou seja, para cumprir as finalidades por ele determinadas.

Mas as reformas educativas propostas por Marquês de Pombal e ratificadas no Alvará, estavam longe de representar uma ruptura total com o modelo educacional jesuítico. Isso porque em seus colégios e seminários, os jesuítas formaram além de sacerdotes, o clero secular, que era oriundo das famílias dos senhores de engenho e para

eles retornavam como mestres-escola ou preceptores, dando continuidade à ação educativa jesuítica.

Como afirma Romanelli (2002, p. 36) esse clero secular também compôs “o maior contingente de professores recrutados para as chamadas aulas régias introduzidas com a reforma pombalina”. Embora fragmentado, o ensino continuou então com os mesmos objetivos – religiosos e literários – e os mesmos métodos.

Em relação ao perfil docente, o processo de estatização do ensino consistiu na substituição de professores religiosos (sob o controle da Igreja), por professores leigos (sob o controle do Estado) sem, contudo, haver mudanças significativas em seus valores, normas e comportamentos; “o modelo do professor continua muito próximo do modelo do padre” (NÓVOA, 1995, p. 15).

Já no que diz respeito à profissionalização do trabalho docente, pode-se afirmar que a estatização trouxe certa mudança. Professores que antes desenvolviam sua função de maneira subsidiária e não especializada, como uma ocupação secundária, passam a se dedicar integralmente à função, recebendo salário por ela, que começa a se distinguir socialmente como uma profissão.

Embora, de acordo com Nóvoa (1995), já existissem grupos que encaravam o ensino como ocupação principal antes mesmo da sua estatização, foi ela a responsável pela homogeneização, unificação e hierarquização desses grupos. “É o enquadramento estatal que institui os professores como corpo profissional, e não uma concepção corporativa do ofício” (p. 17). O trabalho realizado isoladamente pelo professor passaria a seguir normas e valores comuns, ditados pelo Estado.

É possível perceber que pouco a pouco a profissionalização do trabalho docente vai obtendo reconhecimento social, inclusive por parte do Estado, ou melhor, é justamente a partir da estatização do ensino que o trabalho docente passa a ser reconhecido como uma profissão. Ou seja, pelo menos formalmente a função do professor deixa de ser uma missão para se tornar uma profissão. Sim, apenas formalmente, porque na prática, segundo Nóvoa, os professores mantiveram a mesma concepção filosófica que sustentava sua ação.

A princípio, os professores aderem a uma ética e a um sistema normativo essencialmente religiosos; mas, mesmo quando a missão de educar é substituída pela prática de um ofício e a vocação cede lugar à profissão, as motivações originais não desaparecem. Os professores nunca procederam à codificação formal das regras deontológicas, o que se explica pelo fato de lhes terem sido

impostas do exterior, primeiro pela Igreja e depois pelo Estado, instituições mediadoras das relações internas e externas da profissão docente. (NÓVOA, 1995, p. 16)

É muito interessante observarmos na análise de Nóvoa o quão forte e marcante foi a doutrinação, quer dizer, a formação docente durante o período colonial. Os professores deixam de servir à Companhia de Jesus para servir ao Estado, mas permanecem com os mesmos pensamentos e hábitos. E isto porque na realidade todas as regras – valores morais e éticos da profissão –, planejamento, currículos sempre foram impostos ao professor de fora, seja pela Igreja, seja pelo Estado. Em suma, mudou-se o “patrão”, e não a produção.

As mudanças significativas que a profissionalização do trabalho docente poderia trazer, que são as que ocorrem internamente, ou seja, no ideário e conseqüentemente na prática docente, não se efetivaram.

De fato, as características da educação jesuítica se perpetuaram alcançando não só o período imperial, como também a república. A educação elitista, voltada para a aristocracia rural e que serviu e serve como distintivo de classe atravessou o império e a república sem sofrer em suas bases nenhuma mudança estrutural, “mesmo quando a demanda social por educação começou a aumentar, atingindo as camadas mais baixas da população e obrigando a sociedade a ampliar sua oferta escolar” (ROMANELLI, 2002, p. 35).

Bem, tem-se falado acerca da formação docente, passando também pelo processo de profissionalização do seu trabalho. Contudo, cabe ressaltar que as instituições exclusivamente destinadas a este fim, só começam a ser criadas no início do século XIX, outro momento importante de nossa história.

Talvez seja essa a razão pela qual alguns autores, entre eles, Dermeval Saviani (2005) e Leonor Maria Tanuri (2000) se dedicam apenas ao período pós-independência, apresentando-o como o momento inicial da formação de professores no Brasil. De acordo com Saviani (p. 12) “a questão do preparo de professores emerge após a independência, quando se cogita da organização da instrução popular”.

De fato, a institucionalização da formação docente se concretiza com a criação das primeiras escolas normais, o que não significa, a meu ver, que não tenha havido anteriormente algum investimento quanto ao preparo do professor.

É possível observar também que, embora não existissem escolas específicas para a formação docente, havia a preocupação com a seleção de professores para atuarem no

ensino primário, determinada não apenas no Alvará de 1759 como no de 12 de novembro de 1772.

Concedendo, como concedo, a dita Real Mesa Censória todas as jurisdições necessárias, para proceder aos sobreditos Estabelecimentos de Escolas; às qualificações e nomeações dos mestres, que as devem reger; e às determinações dos lugares em que devem exercitar; observando a esses respeitos o seguinte: [...] que os exames dos mestres, que forem feitos em Lisboa, quando não assistir o Presidente que se façam na presença de um Deputado, com dois Examinadores nomeados pelo dito Presidente; dando os seus votos por escrito, que o mesmo Deputado assistente entregará com a sua informação ao Tribunal. [...] Nas Capitanias do Ultramar se farão os exames na mesma conformidade. (ALVARÁ de 12/11/1772)

Além da obrigatoriedade da seleção de professores para atuarem no ensino primário, este, de acordo com o Alvará de 1759, deveria ser aberto e gratuito. Entretanto, apesar da determinação legal para a expansão de escolas, a realidade mostrava algo bem diferente: a situação caótica na qual se encontrava a educação brasileira. O estado das escolas primárias no Brasil era deplorável, “poucas existiam e estas exercidas por homens ignorantes. Não havia sistema nem norma para a escolha de professores, e o subsídio literário não bastava para pagar o professorado” (D’AZEVEDO, 1893 apud TANURI, 2000, p. 62).

A chegada da corte portuguesa ao Brasil em 1808 trouxe, além de mudanças nos campos político e econômico, mudanças consideráveis para a cultura e educação da colônia. Entre elas, quero destacar a criação de cursos superiores como os de cirurgia e anatomia, economia, agricultura, química, desenho técnico; por representarem o início da educação superior no Brasil (RIBEIRO, 1992, pp. 40 e 41). Segundo Romanelli (2002, p. 38), com D. João nascia não apenas o ensino superior, como também se iniciava um processo de autonomia que iria culminar na independência política do Brasil.

É claro que tal referência não ignora o curso de Teologia ministrado pelos jesuítas, mas evidencia que os cursos superiores implantados pelo governo português estavam diretamente relacionados às reais necessidades do Brasil, que eram naquele momento a formação de mão-de-obra especializada. A educação superior brasileira é então inaugurada com uma pretensão: a formação profissional. E tinha como característica o fato de serem cursos isolados sem o caráter universitário.



Todavia, ainda de acordo com Romanelli (2002, p. 38), o aspecto de maior relevância e que deve ser considerado no que diz respeito ao início da educação superior no Brasil, é o fato dela ter sido concretizada com o objetivo exclusivo de proporcionar educação para uma elite aristocrática, assim como acontecia no período colonial. Esta afirmação fica ainda mais clara quando se é possível constatar o total abandono em que ficaram os demais níveis de ensino a partir de então.

A primeira Constituição do Brasil foi promulgada dois anos após a sua independência, em 1824. Abordando timidamente a educação, ela garantiu a instrução primária gratuita a todos os cidadãos e colégios e universidades onde seriam ensinados os elementos das “Ciências, Belas Letras, e Artes”. Cabe lembrar, que cidadãos eram apenas os filhos dos homens livres.

Coube, dessa forma, à lei de 15 de outubro de 1827 estabelecer os parâmetros para a organização da educação. Esta lei que mandava criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império, determinou para todos os candidatos à profissão docente o exame público perante os Presidentes das Províncias, que deveriam julgar o mais digno e comunicar ao governo para sua legal nomeação. Quanto às mulheres, seriam nomeadas pelos Presidentes, em conselho, aquelas que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade, demonstrassem mais conhecimento nos exames.

E em relação a todos os professores, foi estabelecido que o ensino deveria seguir o método mútuo (lancasteriano) e que aqueles fossem treinados nesse método nas capitais das respectivas Províncias, arcando com as despesas com seus próprios ordenados.

A determinação legal da expansão do ensino primário trouxe consigo alguns problemas para o governo brasileiro, que precisariam ser solucionados sob a pena de fracassar. E um deles era a questão da formação docente, que tentou de alguma forma ser minimizada com a proposição do método lancasteriano, em que um professor ensinava as lições para um grupo de monitores que eram responsáveis por repassá-las para seus colegas. “Era este um método planejado para solucionar o problema da educação popular, com uma quantidade insuficiente de professores” (RIBEIRO, 1992, p. 45).

Segundo Tanuri (2000, p. 62) o estabelecimento de escolas destinadas ao preparo específico dos professores está relacionado à “institucionalização da instrução pública no mundo moderno, ou seja, à implementação das ideias liberais de

secularização e extensão do ensino primário a toda população”. Mas, no que diz respeito ao Brasil, a universalização da educação ainda estava longe de se realizar na prática, mesmo a independência política não trouxe mudanças imediatas ao ensino.

Durante todo o período da monarquia a educação foi vista como um instrumento importante para a formação do quadro administrativo e político do país. Dessa forma, foram os cursos superiores, especialmente os de Direito criados na década de 1820, os que receberam maior incentivo por parte do Governo Central e maior reconhecimento social, sendo a educação básica e a formação de seus professores abandonadas à própria sorte (ROMANELLI, 2002).

O Ato adicional de 1834, que propôs a descentralização do ensino, responsabilizou as Províncias pela instrução pública (primária e secundária), deixando também a seu encargo a formação de professores que atuariam nesses segmentos. Em contrapartida, todos os níveis de ensino na capital do Império e as faculdades e cursos superiores já existentes e os que ainda seriam criados, ficariam sob a responsabilidade do Governo Central.

Ao mesmo tempo em que o Governo Central se desresponsabiliza pelos cursos primário, secundário e normal, exerce controle sobre o ensino secundário ao estabelecer os parâmetros para o ingresso nos cursos superiores. Prova disso está na criação do Colégio Pedro II, que foi criado na capital do Império – Rio de Janeiro – em 1837, com o objetivo de ser uma “escola-modelo” para as Províncias. Todas as disciplinas necessárias aos exames para o ingresso nos cursos superiores estavam presentes no currículo do Colégio Pedro II, que com o passar dos anos se tornou o único meio de acesso ao ensino superior.

As Províncias então, obrigatoriamente, teriam que abrir escolas, promover cursos e formar e capacitar professores, mesmo com seus escassos recursos e sem receber qualquer ajuda do Governo Central. O resultado disso foi que o ensino, principalmente o secundário, acabou ficando nas mãos da iniciativa privada e o ensino primário foi relegado ao abandono, com pouquíssimas escolas e mestres que sem habilitação para qualquer outro tipo de profissão se viam na necessidade de ensinar (ROMANELLI, 2002, p. 40).

Sobre esse período Ribeiro (1992, p. 47) afirma que as escolas primárias eram reduzidas não apenas em quantidade como em objetivo, conteúdo e metodologia. Relatórios de Ministros da época revelam vários problemas no campo educacional, entre eles: desinteresse de uma forma geral pela educação, uma vez que o Brasil não passava

de uma nação agrária e escravocrata; a dificuldade de encontrar pessoal preparado para o magistério; a falta de amparo profissional que fazia da carreira docente algo desinteressante e a falta de motivação dos poucos professores para o aperfeiçoamento constante.

A fim de amenizar esta situação, pelo menos no que diz respeito à formação de professores, e em consonância com o preceito liberal de expansão do ensino primário, foi criada em 1835 na cidade de Niterói, capital da Província do Rio de Janeiro, a primeira escola normal brasileira. O Decreto de sua criação afirma que a escola normal se destinaria a habilitar futuros professores e capacitar os que já exerciam o magistério, porém sem instrução adequada.

Mas, de acordo com Saviani (2005, p. 12), “tratava-se de uma escola bastante simples, regida por um diretor que era também o professor, com um currículo que praticamente se resumia ao conteúdo da própria escola elementar”, sem contemplar os relativos à formação didático-pedagógica.

Os pré-requisitos para o ingresso na escola normal, também estão expressos no Decreto. Segundo ele, o candidato deveria ser cidadão brasileiro, ter mais de dezoito anos, boa conduta e saber ler e escrever. Para comprovação de boa leitura e escrita, o candidato seria submetido a um exame proposto pelo Diretor. E, se não tivessem completado o número mínimo de 10 alunos matriculados, o Presidente da Província poderia conceder bolsas de estudo àqueles que comprovassem insuficiência de recursos.

Dessa forma se iniciaram os cursos de formação docente nas escolas normais: sem recursos, com um currículo limitado ao mínimo e destinado à classe que poderia pagar por ele. Mais uma vez a educação brasileira transplanta o modelo europeu, mais especificamente o francês. As escolas normais nascem para atender aos interesses da elite, com o modelo de formação cultural europeia (TANURI, 2000, p. 63).

Somente pela compreensão desse projeto político mais amplo, de direção da sociedade, é que foi possível entender que a criação da Escola Normal da Província do Rio de Janeiro não representou apenas a transplantação de um modelo europeu, mas que pelo seu potencial organizativo e civilizatório, ela se transformava numa das principais instituições destinadas a consolidar e expandir a supremacia daquele segmento da classe senhorial que se encontrava no poder. (VILLELA, 1990, p. 28)

Tais características da escola normal do Rio de Janeiro se fizeram presentes em todas as outras escolas criadas posteriormente em outras Províncias – em Minas Gerais em 1835, na Bahia em 1836, no Ceará em 1845, em São Paulo em 1846, e nas demais.

Mas, essa escola teve vida curta, passageira, pois em 1849 foi fechada, sendo reaberta, porém com uma estrutura curricular bem diferente, ainda que “rudimentar”, em 1859. Aliás, de acordo com Moacyr (1939b apud Tanuri, 2000, p. 64), “em 1840, após quatro anos de funcionamento, ela havia formado apenas 14 alunos, dos quais 11 se dedicaram ao magistério”, o que demonstra também sua ineficiência.

As primeiras escolas normais apresentavam um curso com duração de dois anos, apenas um ou dois professores para ministrarem todas as disciplinas, um currículo compatível com o nível da escola primária e somente uma disciplina pedagógica. A infraestrutura dos locais onde funcionavam era precária e o índice de evasão, grande. Com tais condições, essas escolas foram frequentemente fechadas por falta de alunos ou por descontinuidade administrativa. Atos de criação e extinção eram constantes, o que gerou instabilidade e descrédito. Somente conseguiram estabilidade nos anos finais do Império, quando a educação começou a ser “encarada como indispensável ao desenvolvimento social e econômico da nação” (TANURI, 2000, p. 66).

Em História da educação no Brasil (2002), Romanelli faz um “balanço” do ensino no período monárquico:

[...] além de poucas escolas primárias (em 1888, 250.000 alunos para uma população de 14 milhões de habitantes), dos liceus provinciais em cada capital de província e dos colégios particulares, em algumas cidades importantes, alguns cursos normais, o Liceu de Artes e Ofícios, criado na Corte, em 1856, e mais alguns cursos superiores, que foram enriquecidos com a transformação da antiga Escola Central em Escola Politécnica, e a criação da Escola de Minas de Ouro Preto, no Governo de Rio Branco (1871-1876). (p. 40)

O período final da monarquia, mais especificamente a partir de 1870, mostrou alguns sinais de progresso, quantitativa e qualitativamente, em relação aos cursos normais. É importante mencionar que foi em 1880 a criação da primeira escola normal pública, instalada na capital do Império, e que a partir de então elevou-se tanto o número de escolas, 22 no total, como o nível dos conteúdos curriculares. Todavia a expansão de escolas públicas não superou o número de Escolas Normais particulares espalhadas pelo país.

Devido às pressões sociais e às iniciativas provinciais de abertura de novas escolas, é possível considerar que naquele momento houve maior valorização social das escolas normais, seguindo obviamente à lógica já descrita anteriormente.

Entretanto, é preciso destacar a permanência do modelo educacional praticado na colônia, uma educação que cultivava e transmitia a cultura humanista, atraente aos estratos médios que a viam como um símbolo de prestígio e status social. Conforme Romanelli (2002, p. 41):

A cultura transmitida pela escola “guardava, pois, o timbre aristocrático”. E o guardava em função das “exatas necessidades da sociedade escravista”. Enquanto não predominavam nessa sociedade relações de teor capitalista, nenhuma contradição de caráter excludente pôde ocorrer entre as camadas que procuravam a educação: a aristocracia rural e os estratos médios.

Enquanto a estrutura socioeconômica e cultural, em que a maior parte da população era composta por escravos e a escola, bem cultural, destinada exclusivamente às classes dominantes se manteve, manteve-se também o equilíbrio do ponto de vista do acesso e do conteúdo da escola brasileira, o que sofreria consideráveis modificações a partir das décadas seguintes.

Foram também nos anos finais do Império que a educação brasileira experimentou outro fenômeno: a feminização do magistério. As primeiras escolas normais, destinadas apenas a homens, começam a ceder espaço às mulheres, cuja frequência vai aumentando progressivamente até tornar-se predominante.

De acordo com Tanuri (2000, p. 66) naquele momento a ideia de que a educação da infância deveria ser atribuída à mulher, como extensão da atividade educadora que já exercia em casa, como mãe, fora defendida por pensadores e políticos. Além disso, como a profissão docente pouco interessava aos homens, devido à baixa remuneração, o magistério feminino se apresentava como solução para a escassez de professores na escola primária.

A partir do exposto, podemos perceber quão grandes e diversos eram os desafios para a República brasileira quanto à formação de seus professores, bem como à expansão da escolarização, que a partir da primeira República passa a ser premente e cada vez mais requisitada por camadas sociais emergentes.

Se do ponto de vista ideológico, a mudança de regime político não trouxe alterações significativas para o sistema educacional, representando mais uma

continuidade do modelo consolidado ao final do Império do que rupturas, será no âmbito da expansão, ou seja, na demanda social e nas pressões exercidas pelas camadas excluídas que poderão ser percebidas as principais mudanças ocorridas na República, que serão melhor detalhadas mais a frente.

De acordo com Fernando Azevedo (apud Romanelli, 2002, p. 43) “a República foi uma revolução que abortou”, pois ao invés de realizar uma transformação educacional radical a fim de provocar também uma renovação intelectual das elites culturais e políticas, tão necessária às novas instituições democráticas, conservou o mesmo modelo de educação literária e humanística, requerido pelas elites que se mantiveram no poder (as novas e velhas oligarquias).

A primeira Constituição republicana, de 1891, instituiu o sistema federativo de governo e ratificou, mais uma vez, a descentralização do ensino. Nos incisos II, III e IV do artigo 35, ela apresenta como dever do Congresso “animar no país o desenvolvimento das letras, artes e ciências”; “criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados” e “prover a instrução secundária no Distrito Federal”. E a educação primária? E a formação de professores?

Na prática foi gerado o seguinte sistema: à União cabia criar e controlar o ensino superior em toda a nação e no Distrito Federal, todos os níveis; e aos Estados, criar e controlar o ensino primário e o ensino profissional, que compreendia as escolas normais (de nível médio) para moças e escolas técnicas para rapazes (ROMANELLI, 2002, p. 41).

Durante o governo provisório do Marechal Manuel Deodoro da Fonseca, foi nomeado como Ministro da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, o General Benjamin Constant, responsável pela criação da Lei que regulamentava a instrução primária e secundária no Distrito Federal.

Essa lei, de 8 de novembro de 1890, estabeleceu a liberdade de ensino, apresentando como exigência ao professor de escolas particulares, nunca ter sofrido nenhuma condenação por qualquer crime. Apesar de conferir-lhes liberdade de ensino, esses estabelecimentos seriam inspecionados pelo Estado, que verificaria normas de higiene, moral e questões burocráticas.

Outras mudanças propostas foram a gratuidade e a ampliação do ensino primário para oito anos, que seria subdividido em duas categorias: escolas primárias de primeiro grau (para crianças de 7 a 13 anos) e escolas primárias de segundo grau (para adolescentes de 13 a 15 anos). Em todas as escolas deveria ser utilizado o método

intuitivo<sup>2</sup> e o currículo de ambos os graus foi ampliado, incluindo entre outros, história e geografia do Brasil, ciências físicas e história natural, ginástica e exercícios militares, educação moral e cívica apenas no primeiro grau e direito pátrio e economia política, no segundo grau. Além disso, a garantia da laicidade de ensino.

Em relação aos cursos normais e aos professores, no artigo 12 podemos encontrar: “O Governo manterá na Capital Federal uma ou mais escolas normais, conforme as necessidades do ensino, e a cada uma delas será anexa uma escola primária modelo”.

O currículo dos cursos normais também sofreu alteração. Ainda no artigo 12, em seu parágrafo único diz:

O curso da escola normal compreenderá as seguintes disciplinas: português, noções de literatura nacional e elementos de língua latina, francês, geografia e história do Brasil, matemática elementar, mecânica e astronomia, física e química, biologia, sociologia e moral, noções de agronomia, desenho, música, ginástica, caligrafia, trabalhos manuais (para homens), trabalhos de agulha (para mulheres).

Para matricular-se na escola normal seria necessário apresentar o certificado de conclusão do curso primário de primeiro grau, o que revela mudança em relação à exigência do período imperial em que bastava ao candidato saber ler, escrever e contar.

Foi criado também, a partir desta lei, o concurso público para professor com a exigência de formação em uma escola normal. Formação esta que distinguia duas categorias diferentes de professores: o adjunto, aquele que havia sido aprovado nas três primeiras séries da escola normal e obtido, pelo menos, um ano de prática na escola de aplicação; e o professor primário, o que havia concluído todo o curso normal. Nas escolas primárias, o professor adjunto exerceria a função de auxiliar do professor primário.

---

<sup>2</sup> O método intuitivo surgiu na Alemanha no final do século XVIII e tornou-se conhecido em vários países da Europa e das Américas principalmente por meio dos relatórios sobre instrução primária, organizados e lidos por Ferdinand Buisson na Exposição Universal de Viena em 1873 e na Exposição Universal da Filadélfia em 1876, e da Conferência sobre o Ensino Intuitivo, feita aos professores delegados à Exposição Universal em 1878. No Brasil o método começou a ser divulgado a partir da década de 1870, tendo com um de seus principais incentivadores o então Conselheiro do Império Rui Barbosa. De acordo com Buisson, o método intuitivo seria a doutrina pedagógica da escola laica [...] “como método de aplicação aos conhecimentos de ordem sensível e como método de uma escola ativa” (BASTOS, 2013, p. 233). Ver também: Bastos (2000).

Em seu artigo 17 diz: os professores catedráticos das escolas do 2º grau serão nomeados mediante apresentação do conselho diretor ao Governo, dentre os mais distintos professores do 1º grau titulados pela escola normal segundo o regulamento de 17 de maio de 1890, que tiverem pelo menos três anos de exercício efetivo neste cargo; o que mostra ainda, a instituição de outra categoria docente.

Entretanto, é necessário ressaltar que boa parte das mudanças propostas nesse Decreto só começou a se efetivar nos estados a partir da década de 1920, principalmente a que diz respeito à ampliação do ensino primário.

Nesse contexto ocorreu, ainda, a criação de uma instituição bastante interessante para a formação docente: o *Pedagogium*. Fundado a partir do Decreto nº 667 de 16 de agosto de 1890, tratava-se de uma instituição pública criada e mantida pelo governo federal em sua capital, com o fim de oferecer formação continuada aos professores públicos e particulares. Para presidi-lo foi convidado por Benjamin Constant, o médico e professor Joaquim José de Menezes Vieira (criador do primeiro jardim de infância do Brasil – Jardim das Crianças – em 1875), que no Editorial da Revista Pedagógica número 6 responde à pergunta “para que serve o *Pedagogium*?” da seguinte maneira:

serve para informar a administração pública e o pessoal docente a respeito do que se tem feito e do que se faz no Brasil e no estrangeiro, em matéria de instrução primária e secundária; para desenvolver e fortificar os conhecimentos que o professor primário deve possuir afim de exercer a delicada função de educador do povo; para agregar os professores, estreitando-lhes as relações fraternais e combatendo todas as causas que possam concorrer para destruir o espírito de classe, a solidariedade profissional. [...] O *Pedagogium* é a oficina em que a fraternalmente nós os humildes, os obscuros professores nos preparamos para exercer a nobre, a mais elevada missão de fatores do porvir. (BASTOS, 2000, p. 96)

No *Pedagogium* eram promovidos a publicação de uma revista pedagógica, conferências, exposições escolares e cursos científicos. Além disso, o espaço contava com biblioteca, museu, gabinetes, laboratórios de ciências, materiais pedagógicos, oficinas de desenho e trabalhos manuais, todos abertos a professores públicos, particulares e normalistas.

Esta foi outra iniciativa governamental que durou pouco tempo, pois o *Pedagogium* foi extinto por meio do Decreto Municipal 1.360 de 1919, sendo todo o seu



acervo doado à Escola Normal, atualmente ISERJ (Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro).

Apesar de não terem se efetivado integralmente devido à falta de infraestrutura institucional e apoio das elites, que se sentiam por elas ameaçadas, essas reformas empreendidas por Benjamin Constant tiveram o mérito de “romper com a antiga tradição do ensino humanístico”, porém não tiveram “o cuidado de pensar a educação a partir de uma realidade dada, pecando pela base e sofrendo dos males de que vão padecer quase todas as reformas educacionais que se tentou implantar no Brasil” (ROMANELLI, 2002, p. 42).

Um ano após a extinção do *Pedagogium*, portanto em 1920, foi criada a Universidade do Rio de Janeiro (mais tarde denominada Universidade do Brasil e atualmente Universidade Federal do Rio de Janeiro), que de acordo com Romanelli (2002, p. 132), não passou da agregação de três escolas superiores já existentes no Rio: a Faculdade de Direito, a Faculdade de Medicina e a Escola Politécnica.

Sobre a criação da Universidade do Rio de Janeiro, Brzezinski (1996) analisa que na realidade as faculdades agregadas permaneceram sem qualquer integração entre si, mantiveram seu cunho profissionalizante e não reconheciam a função acadêmica do reitor, que se tornou uma autoridade mais nominal e burocrática que administrativa e acadêmica. Ou seja, ela não foi instituída para ser uma verdadeira universidade, pois “como padrão nacional negava, já no seu nascedouro, o objetivo de sua fundação: estimular a cultura das ciências, estreitar entre os professores os laços de solidariedade intelectual e moral e aperfeiçoar os métodos de ensino” (p. 24).

A primeira Universidade brasileira, de fato, criada e organizada de acordo com as normas dos estatutos das universidades<sup>3</sup>, foi a Universidade de São Paulo, que data de 1934 e possuía, entre outras, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, centro de pesquisa e altos estudos desinteressados, além de responsável pela formação de professores secundários.

A Primeira República apresentava um quadro social, político e econômico que pouco favoreceu a difusão do ensino. O modelo político-econômico oligárquico assumido nos primórdios da República, subordinado aos interesses dos grupos

---

<sup>3</sup> Criado pelo Decreto nº 19.851 de 11 de abril de 1931, determinou que o ensino superior no Brasil obedecesse, de preferência, ao sistema universitário, devendo a Universidade brasileira ser organizada técnica e administrativamente em consonância com as normas por ele estabelecidas. Ainda de acordo com este decreto, poderia o ensino superior ser ministrado em institutos isolados, desde que estes observassem os dispositivos do Estatuto das Universidades Brasileiras.

dominantes das regiões produtoras e exportadoras de café, deslocou para o sudeste o eixo econômico do país. Com isso, consolida-se uma grande disparidade entre os estados no que diz respeito, inclusive, ao desenvolvimento da educação, reforçada pela total ausência de investimentos da União no campo da educação popular (TANURI, 2000, p. 68).

O desequilíbrio financeiro entre os estados brasileiros foi motivo de atraso na elaboração e execução de reformas educacionais em vários estados, especialmente os da região norte e nordeste. Desponta-se o Estado de São Paulo como aquele que irá promover uma reforma educacional, que serviria de modelo para os demais. Fica clara em cada uma delas, a preocupação com mudanças que deveriam ocorrer principalmente na escola primária e normal, por representarem instituições de suma importância à concretização de um projeto nacionalista.

As grandes mudanças ocorridas na escola normal foram a ampliação do currículo, que contava com a disciplina “Pedagogia e Direção de Escolas” e maior ênfase nas disciplinas científicas, e do próprio curso que passou para quatro anos. Além disso, a nova escola normal da República passa a ter dois níveis: o primário e o secundário.

A atmosfera nacionalista que vivia o Brasil na década de 1920 acabou de alguma forma impulsionando o ensino primário, pois esse seria responsável pela alfabetização da grande massa de analfabetos (cerca de 85% da população), tornando-os cidadãos capazes de exercerem seu principal direito / dever enquanto tal, o voto. Mas, não apenas isto, as transformações sociais e econômicas pós Primeira Guerra Mundial, fizeram emergir a burguesia industrial e o proletariado urbano que passaram a fazer exigências tanto no âmbito político como no educacional.

E foi exatamente nessa década (em 1924) que ocorreu a criação da ABE (Associação Brasileira de Educação), uma importante iniciativa da sociedade civil – professores, jornalistas, políticos, escritores, funcionários públicos – no sentido de discutir e disseminar assuntos relacionados à educação. Para tanto, periodicamente eram promovidas Conferências Nacionais de Educação, sendo a primeira realizada em Curitiba em 1927, tendo como tema justamente o ensino primário e a formação de professores. Segundo Romanelli (2002), aquele foi um movimento renovador, o início de uma luta ideológica cuja culminância seria a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação.

Até a década de 1920 o complexo sócio-econômico-político-cultural estava em perfeito equilíbrio, pois o tipo de educação ofertada correspondia às reais exigências da sociedade de então. Uma vez que o sistema econômico não requeria da escola a formação de recursos humanos e que a camada média urbana (que ascendia socialmente) almejava a mesma educação humanista da aristocracia rural, é possível afirmar que não havia uma defasagem entre educação e desenvolvimento, ou seja, não havia defasagem entre “os produtos acabados oferecidos pela escola e a demanda social e econômica de educação” (ROMANELLI, 2002, p. 46).

Essa realidade, porém, começou a mudar sobretudo a partir de 1930, momento em que o desequilíbrio se acentuou, em que um desses fatores – o econômico – começou a fazer exigências diferentes à escola. Assim, a intensificação do processo de urbanização e industrialização foram as principais causas daquele, pois segundo Romanelli (2002) tais processos impulsionaram tanto a demanda social de educação, quanto uma demanda de recursos humanos para ocupar postos nos setores secundário e terciário da economia.

Analisando esse momento, Jorge Nagle (1977) apresenta duas expressões que, segundo ele, revelam bem os movimentos de renovação educacional nos quais estavam envolvidos educadores e demais intelectuais brasileiros; são elas: entusiasmo pela educação e otimismo pedagógico.

O primeiro consistia na crença na educação como o meio mais eficaz de impulsionar o progresso e desenvolvimento da nação. Já o segundo, defendia que era necessário não apenas a expansão do número de escolas, como a sua modernização e para isso deveria ser aplicado um novo modelo educativo: a pedagogia escolanovista.

Tais movimentos renovadores tiveram seu auge com o Manifesto dos pioneiros da educação nova, em 1932. Nesse documento, elaborado logo após a Conferência Nacional de Educação daquele ano, educadores e reformadores estatais como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Sampaio Dória defendiam, principalmente, a democratização da educação escolar e a modernização dos métodos pedagógicos.

As propostas apresentadas pelos signatários do Manifesto, entre elas: educação pública gratuita, universal, obrigatória, laica e sob a responsabilidade do Estado; uniram-se às do movimento católico leigo, compondo uma sugestão apresentada à Assembleia Constituinte, que se transformou no capítulo sobre educação e cultura da Constituição de 1934.

Outra questão apresentada e defendida no Manifesto, relevante para este trabalho, é a formação do professor em nível superior. É claro que tal questão não foi resolvida até hoje, mas à época ela representou uma importante reflexão acerca da profissionalização e valorização do trabalho docente. Para os pioneiros, a formação de professores de todos os níveis de ensino deveria ser única, tanto professores primários como professores secundários deveriam ser formados em cursos universitários sobre a base de uma educação geral comum, dada em escolas secundárias. “Afirmavam que a formação universitária dos professores de todos os graus de ensino não era apenas uma necessidade, mas o único meio de abrir seus horizontes” (BRZEZINSKI, 1996, p. 31).

Tal reflexão e debate trazidos pelo Manifesto de 1932 foram fundamentais para as transformações que ocorreriam posteriormente na escola normal e para a criação do curso de Pedagogia que, acreditava-se, deveria substituir os cursos normais na formação de professores.

A década de 1930 pode ser considerada como um importante marco para a escola normal, conseqüentemente para a formação de professores no Brasil. Foi também nesta década que se deu a gênese do curso de Pedagogia, que será a partir de agora alvo de análise mais detalhada, devido a sua relevância para este trabalho, uma vez que representa o lócus de formação dos professores alvo desta pesquisa.

## 1.2 ORIGEM E DESENVOLVIMENTO DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL E A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR

Como dito anteriormente, a ênfase que se dará a partir de então ao curso de Pedagogia deve-se ao fato de ser ele o pré-requisito de formação para os professores que atuam na área de educação dos cursos de licenciatura do Instituto Federal Fluminense.

E, para compreendermos como se deu sua criação, o momento e as condições em que ocorreu, será necessário iniciarmos pelas várias reformas e remodelações pelas quais passou a escola normal na década de 1930, até então única instituição responsável pela formação de professores no país.

Tais modificações estão situadas dentro de um contexto histórico, como já antecipado, de aumento considerável da demanda por educação. Fruto de uma transformação socioeconômica em que se consolidou o modelo capitalista urbano-industrial, tal demanda, de acordo com Romanelli (2002), era de duas ordens: potencial, ou seja, seu aumento estava diretamente relacionado ao crescimento demográfico; e

efetiva, uma vez que este aumento era também consequência do desenvolvimento e das mudanças ocorridas no setor econômico, que passou a exigir mão-de-obra especializada para os seus setores secundário e terciário.

Contudo é necessário registrar que a inevitável expansão do sistema escolar aconteceu de “forma atropelada, improvisada, agindo o Estado mais com vistas ao atendimento das pressões do momento do que propriamente com vistas a uma política nacional de educação” (ROMANELLI, 2002, p. 61). Por esta razão pode-se afirmar que cresceram as oportunidades educacionais, mas este crescimento não foi satisfatório nem quantitativa, nem qualitativamente.

Quantitativamente a expansão existiu, mas foi contida pela “inelasticidade” da oferta, pelo baixo rendimento do sistema e pela discriminação social; e, qualitativamente, essa expansão tinha deficiências estruturais, pois tanto em relação à demanda, quanto em relação à oferta, ela não acompanhou o desenvolvimento brasileiro (ROMANELLI, 2002, p. 127).

A fim de tentar, de alguma forma, conter a demanda por educação e controlar a expansão do ensino, o Estado produz e alimenta um sistema educacional altamente seletivo e excludente, tanto do ponto de vista externo, como interno. Um dos mecanismos externos da exclusão, por exemplo, é a precária condição socioeconômica dessa massa que busca a escolarização, e que ao conseguir o acesso ao nível primário logo irá se deparar com seus mecanismos internos de exclusão, como o conteúdo do ensino e a avaliação, tradicionais e descontextualizados, responsáveis por “peneirar”, selecionar os “melhores”.

De acordo com Romanelli (2002) o sistema educacional brasileiro vai “peneirando” a população que acessa ao ensino primário em todo o percurso escolar, tendo como principais pontos de estrangulamento a passagem da primeira para a segunda série, do primário para o ensino médio e deste para o ensino superior.

É assim, pois, que vivemos um grande paradoxo: ao mesmo tempo que o crescimento da demanda efetiva de educação pressiona o sistema, para que este abra amplamente suas portas a uma massa, dia-a-dia mais numerosa, ele se fecha em si mesmo, acolhendo apenas parte da população e, depois, selecionando ainda mais essa parte privilegiada, através de um mecanismo que faz com que, de cada 1000 alunos admitidos à 1ª série primária, em 1960, apenas 56 tenham conseguido ingresso no ensino superior, em 1971 [...]. (ROMANELLI, 2002, p. 88)

Cabe ressaltar que a luta pela escola expressava a própria luta de classes existente em nossa sociedade. As camadas populares pretendiam ascender socialmente por meio da escola, em contrapartida as classes dominantes, a fim de manter o status quo, deveriam controlar essa expansão utilizando para tanto a seletividade, permitindo que somente os “mais capazes”, ou seja, aqueles que conseguiam se ajustar à cultura e padrões da escola – que eram os da classe dominante – alcançassem os níveis mais elevados de escolarização.

Dessa forma, a escola brasileira foi, e ainda é, um dos mais eficazes instrumentos de discriminação social, contribuindo para a exclusão das camadas populares seja por meio do acesso, seja por meio do seu modelo. De acordo com Fernandes (1966, p. 90) as camadas sociais que veem benefícios nas mudanças e inovação da educação tendem a lutar por elas, assim como aquelas que as veem como riscos para os seus privilégios tendem a opor-se às mesmas. Esta é uma polarização de classes, baseada em interesses e valores distintos e conflituosos entre si, todavia o que tem prevalecido em nossa história são os interesses da classe dominante.

Diante de tal contexto, é crucial se pensar e elaborar uma proposta de formação de professores que esteja comprometida não apenas com a expansão quantitativa do ensino, mas principalmente com a qualidade desse ensino, que deverá impactar diretamente a seletividade e marginalização presentes no nosso sistema educacional.

Nesse sentido, deve-se destacar a reforma realizada por Anísio Teixeira no Distrito Federal, por meio do Decreto 3.810 de 19 de março de 1932, que transformou a escola normal no Instituto de Educação – o primeiro Instituto de Educação do Distrito Federal – composto pela Escola secundária e pela Escola de professores, destinado a ministrar educação secundária e a preparar professores primários e secundários.

Na condição de Diretor Geral de Instrução do Rio de Janeiro (Distrito Federal), Anísio Teixeira, que foi também um dos signatários do Manifesto de 1932, faz uma exposição de motivos junto à proposta do Decreto 3.810 bastante interessante e que vem apenas reafirmar suas convicções pessoais e ideologia política no campo educacional, assim como o próprio ideário presente nos movimentos de renovação da educação brasileira. Segue abaixo um trecho da sua exposição de motivos<sup>4</sup>:

---

<sup>4</sup>TEIXEIRA, Anísio. Reorganização do Ensino Normal e sua transposição para o plano universitário: criação. Boletim de Educação Pública. Rio de Janeiro, v.2, n.1/2, jan./jun. 1932. p.110-117.

Nenhuma reforma, como nenhum melhoramento de ordem essencial se pode fazer em educação, que não dependa, substancialmente, do mestre a quem vamos confiar a escola. Em nossa preocupação, tão viva hoje, pela educação popular e universal, não nos temos apercebido de que, acima do número de escolas e do número de alunos matriculados, importa a qualidade do mestre, o seu preparo cultural e técnico, as suas condições de remuneração e de trabalho e os seus atributos de formação moral e social. Em uma verdadeira democracia o valor da educação só é igualado pelo da saúde física. [...] Por intermédio da escola, pressente o nosso povo que se lhe deve dar o certificado de saúde, de inteligência e de caráter, imprescindível para o seu concurso à vida moderna. Semelhante tarefa, sem dúvida a maior em uma organização democrática, não pode ser confiada a quaisquer pessoas. Muito menos a um corpo de homens e mulheres insuficientemente preparados, sem visão intelectual e sem visão social e que mais não podem fazer do que abastardar a função educativa até o nível desolador de ineficiência técnica e indigência espiritual, em que se encontra em muitos casos. [...] A pessoa a quem vamos confiar as nossas crianças por várias horas durante o dia e a quem vamos pedir, não que as guarde somente, mas que as eduque, acompanhando e animando o seu desenvolvimento intelectual e moral, a par e passo do seu desenvolvimento físico, deve possuir um coração e uma inteligência superiormente formados, o conhecimento aperfeiçoado do seu mister e uma visão social larga e harmoniosa. Tais pessoas não se conseguem se não tivermos, pelo preparo dos nossos mestres e pela retribuição do seu trabalho, o carinho especial que nos deve despertar a classe mais importante de uma sociedade verdadeiramente democrática. Uma democracia pode ser julgada pelo que lhe merece a classe do magistério [...].

Embora seja extensa, considero importante fazer essa citação, pois ela nos revela questões relevantes para este trabalho que busca refletir sobre a formação docente. A partir desse trecho podemos perceber o grau de importância atribuído à educação naquele momento, mais que isso, a valorização do professor como o agente responsável e imprescindível à realização das transformações necessárias e esperadas no campo educacional.

De acordo com Brzezinski (1996, p. 27), foi atribuída à escola e a seus professores a responsabilidade pela transformação da sociedade, ela seria aquela que poderia corrigir os desvios de uma sociedade de privilégios e “iniquidades”. Acreditava-se que por meio da educação de pessoas diferentes das conservadoras e reacionárias, “construir-se-ia uma sociedade diferente: a democrática”.

Nessa perspectiva, a qualidade da formação docente é perfeitamente justificada e justificável. Não devemos nos esquecer de que a “qualidade” dessa formação, é claro, está intimamente relacionada ao projeto maior de progresso e desenvolvimento do país e

de que a crença na escolarização como garantia de ascensão social fazia parte da “ilusão liberal” (BRZEZINSKI, 1996, p. 27).

Para ingressar na escola de professores, o pretendente ao magistério deveria ter concluído o ensino secundário que, conforme pretendia Anísio Teixeira, seria composto por disciplinas de cultura geral que visavam à formação individual do aluno, de sua personalidade. Caberia, então, à escola de professores oferecer um curso com duração de um ano (para a formação de professores primários) e um currículo composto apenas por disciplinas fundamentais à formação profissional. Dessa forma, pretendia-se resolver um problema que afetava as escolas normais: a ineficiência na formação integral – cultural e profissional – do professor.

Instituto de educação geral ou de cultura é o instituto em que se ministra o ensino para o proveito individual do aluno na formação de sua personalidade. Instituto de educação profissional é o instituto que ministra o ensino, tendo em vista a necessidade do aluno no exercício de sua futura profissão. No primeiro a matéria é absorvida pelo aluno para sua formação cultural; no segundo a matéria é o seu futuro instrumento especial de trabalho. Parece-me que essa simples distinção viria subtrair muitas das nossas escolas superiores à permanente confusão em que vivem os seus cursos, que não são nem legitimamente profissionais, nem verdadeiramente culturais. As nossas escolas normais sofrem igualmente desse vício de constituição. Pretendendo ser, ao mesmo tempo, escolas de cultura geral e de cultura profissional, falham lamentavelmente aos dois objetivos. (TEIXEIRA, 1932)

A fim de servirem como campo de experimentação e prática profissional aos estudantes, foram criados como anexos da escola de professores, uma escola secundária – já mencionada –, uma escola primária e um jardim de infância.

Mais tarde, em 1935, a escola de professores foi incorporada a então criada Universidade do Distrito Federal, com o nome de Faculdade de Educação, sendo responsável pela formação pedagógica daqueles que obtinham a formação cultural nos demais cursos da universidade (Ciências, Economia e Direito, Filosofia e Artes). Com a extinção da UDF em 1939 e a anexação de seus cursos à Universidade do Brasil (nome da antiga Universidade do Rio de Janeiro), a escola de professores voltou a ser integrada ao Instituto de Educação (TANURI, 2000, p. 73).

Ainda que efêmera, a escola de professores pode ser considerada um marco no que diz respeito à elevação dos estudos pedagógicos para o nível universitário. Ela foi criada com o objetivo de formar professores para todos os níveis, além de desenvolver



pesquisas educacionais e cultura superior, elevando o estudo da educação ao status científico.

Mas, é necessário registrar que a ideia de formar professores em nível superior já estava presente nas reformas realizadas por Sampaio Dória no Estado de São Paulo no início da década de 1920. Embora não tivesse se concretizado, os Decretos nº 1.750/1920 e nº 3.356/1921 sustentavam a criação de uma Faculdade de Educação.

Dessa forma, a reforma empreendida por Anísio Teixeira somava-se a muitas outras que ocorreram em vários estados a partir da década de 1920. Para citar alguns, reformadores como Sampaio Dória, Lourenço Filho, Carneiro Leão, Lysímaco da Costa e Fernando de Azevedo, muitos deles também signatários do Manifesto de 1932, empreenderam reformas nos estados de São Paulo, Ceará, Pernambuco, Paraná e Distrito Federal, muitas delas abrangendo o aperfeiçoamento de professores e a elevação da formação pedagógica ao nível superior por iniciativa do poder público.

E se as reformas educacionais estatais que visavam a formação de professores em nível superior só começaram a se concretizar a partir da década de 1930, o mesmo não ocorreu no setor privado, na realidade este foi de fato o pioneiro na formação de professores nesse nível. Conforme Brzezinski (1996, p. 20), a Ordem dos Beneditinos de São Paulo criou em 1901 a primeira Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras com o Instituto de Educação em anexo. Já em 1908 foi criada também a primeira Universidade Católica, denominada Pontifícia Faculdade de Filosofia e Letras, que funcionou durante seis anos no Seminário Arquidiocesano de São Paulo.

Tais iniciativas se sustentaram em preceitos liberais e seu pioneirismo “prenunciava a audácia dos católicos que manteriam a solidez do futuro sistema particular das Universidades Católicas Brasileiras” (BRZEZINSKI, 1996, p. 21). Cabe ressaltar que o monopólio católico, não apenas na educação superior como no ensino médio, se perpetuará no Brasil ainda por longos anos, como veremos mais adiante.

As reformas educacionais estatais situavam-se no contexto do Governo Provisório, assumido por Getúlio Vargas no ano de 1930, mesmo ano em que foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, que teve como seu primeiro ministro Francisco Campos, responsável por uma grande reforma nacional.

A Reforma Francisco Campos, como é conhecida, abrangeu do ensino secundário ao superior, tendo o mérito de conferir uma estrutura orgânica àquele e o regime universitário a este, por meio do Estatuto das Universidades Brasileiras.

Embora o ensino superior tenha sido inaugurado no Brasil no início do século XIX, foi apenas no século seguinte que se deu sua organização no modelo universitário. O decreto nº 19.851 de 11 de abril de 1931 instituiu o regime universitário no Brasil determinando em seu artigo 1º:

O ensino universitário tem como finalidade: elevar o nível da cultura geral, estimular a investigação científica em quaisquer domínios do conhecimento humano, habilitar ao exercício de atividades que requerem preparo técnico e científico superior e concorrer pela educação do indivíduo e da coletividade, pela harmonia de objetivos entre professores e estudantes e pelo aproveitamento de todas as atividades universitárias, para a grandeza da Nação e para o aperfeiçoamento da Humanidade.

A partir de então, todas as Universidades – existentes e as que seriam criadas – deveriam se adequar ao modelo proposto nesse decreto. Dessa forma, foi reorganizada, na mesma data e por meio do decreto nº 19.852, a Universidade do Rio de Janeiro, que incorporou aos cursos já existentes a Escola de Minas Gerais, as Faculdades de Farmácia e Odontologia, a Escola de Belas Artes, o Instituto Nacional de Música e a Faculdade de Educação, Ciências e Letras, que na realidade não foi implantada (ROMANELLI, 2002, p. 132).

Apesar disso, o Estatuto das Universidades determinou como exigência à criação de uma universidade a presença de pelo menos três dos seguintes institutos de ensino superior: Faculdade de Direito, Faculdade de Medicina, Escola de Engenharia e Faculdade de Educação, Ciências e Letras. Quanto a esta, Francisco Campos em sua exposição de motivos<sup>5</sup> que apresentava os decretos nº 19.851 e 19.852 afirma que:

Esta última, particularmente pela alta função que exerce na vida cultural é que dá, de modo mais acentuado, ao conjunto de Institutos reunidos em Universidade, o caráter propriamente universitário, permitindo que a vida universitária transcenda os limites do interesse puramente profissional, abrangendo, em todos os seus aspectos, os altos e autênticos valores de cultura [...]. Ao lado de órgão de alta cultura ou de ciência pura e desinteressada, ele deverá ser, antes de tudo, um Instituto de Educação, em cujas divisões se encontrem todos os elementos próprios e indispensáveis a formar o nosso corpo de professores, particularmente os do ensino normal e secundário. (p. 5.831)

---

<sup>5</sup> Disponível na íntegra em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19850-11-abril-1931-515692-exposicaodemotivos-141249-pe.html>

A criação da Faculdade de Educação deveria cumprir – pelo menos no plano legal – concomitantemente duas funções: a profissionalizante, ou seja, a de formar professores e a cultural, por meio do estudo da ciência “pura e desinteressada”, além de promover a pesquisa produzindo, portanto, conhecimento científico.

Todavia, de acordo com Brzezinski (1996) a tradição brasileira de decretar leis que não são executadas foi confirmada nesse caso, pois “as funções da Faculdade de Educação, Ciências e Letras, tão sabiamente registradas e oficialmente divulgadas, foram esquecidas no plano federal até 1939, quando a instituição dessa faculdade foi novamente regulamentada” (pp. 34 e 35).

Apesar da clareza em sua exposição de motivos quanto à natureza e função da Faculdade de Educação, o ministro Francisco Campos a instituiu, mas não a tornou obrigatória e talvez por isso, nunca tenha sido instalada. A obrigatoriedade do grau de licenciado para o exercício da docência no nível secundário, prevista na exposição de motivos, foi entravada pela ausência de uma política nacional de formação de professores. Para termos uma ideia, o ensino do Brasil foi duramente criticado neste documento que denunciava: nosso ensino é um “ensino sem professores, isto é, em que os professores se criam a si mesmos e toda a nossa cultura é profundamente autodidata” (CAMPOS, 1931, p. 5.831).

Como já citado, registra-se em 1935 a audaciosa iniciativa de Anísio Teixeira, enquanto Secretário de Educação, de criação da Universidade do Distrito Federal, onde foi instalada uma Faculdade de Educação, todavia essa Universidade teve curta duração, pois em 1939 ela foi extinta, incorporando-se à Universidade do Brasil. Conforme Brzezinski (1996, p. 36) a experiência da UDF foi interrompida em decorrência de atitudes repressivas do governo ditatorial após a Intentona Comunista. Os ideais democrático-liberais de Teixeira conflitavam diretamente com a ideologia do Estado Novo e a dos representantes da escola tradicional, entre eles os católicos, por esta razão foram coibidos.

A despeito disso, a Escola de Professores lançou sementes, sendo a primeira a formar professores primários em nível superior ela é considerada por alguns educadores e intelectuais como o gérmen do curso de pedagogia. Entretanto, Brzezinski (1996, p. 37) convida-nos à reflexão ao afirmar que nela havia uma contradição, pois: como pretendia dotar o professor de conhecimentos fundamentais básicos e ao mesmo tempo capacitá-lo profissionalmente em apenas dois ou três anos? Tal aligeiramento da formação docente contribuiu para desprestigiar os cursos de educação em relação a

outros, como os de direito e economia, por exemplo, que tinham a duração de cinco anos.

Esse desprestígio pode ser verificado tanto em dispositivos legais como na prática. A Universidade do Brasil, criada pela lei nº 452/1937, foi constituída por escolas e faculdades isoladas e autônomas, entre elas, a Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras e a Faculdade Nacional de Educação, que não se instalou.

Contraditoriamente, a universidade brasileira caracterizou-se pela descentralização interna e pela centralização externa, pois suas faculdades eram dependentes administrativa e burocraticamente do Ministério da Educação, responsável inclusive por nomear os membros do Conselho Técnico-administrativo das mesmas. Como padrão federal universitário, a Universidade do Brasil se tornou um modelo de política estatal centralizadora e limitadora da autonomia universitária, o que influenciou também a organização da Universidade de São Paulo, a primeira universidade criada nos moldes do Estatuto das Universidades. Segundo Brzezinski (1996, p. 41):

O padrão federal de universidade reforçou os pressupostos da multifuncionalidade da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Essa multifuncionalidade expressava o caráter misto da instituição definido pelos objetivos que, em síntese, atribuíram à Faculdade de Filosofia dimensões de uma miniuniversidade no interior da universidade.

A Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras, pertencente à Universidade do Brasil, passou a denominar-se Faculdade Nacional de Filosofia, por meio do decreto-lei nº 1.190 de 4 de abril de 1939, com os seguintes objetivos: preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades de ordem desinteressada ou técnica, preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal e realizar pesquisas nos vários domínios da cultura, que constituam objeto de ensino (Art. 1º). Para tanto, ela compreendia as sessões de Filosofia, Ciências, Letras, Pedagogia e uma especial de Didática. As sessões de Filosofia, Ciências e Letras eram subdivididas em cursos. Por exemplo, a de Ciências era composta pelos cursos de Matemática, Física, Química, História natural, Geografia e História e Ciências sociais.

Já a sessão de Pedagogia era composta de um curso apenas, o curso de Pedagogia, que visava à formação de bacharéis para atuarem como técnicos de educação e licenciados para a docência nos cursos normais. Com duração total de quatro anos, nos três primeiros eram oferecidas as disciplinas que tinham como conteúdo os

fundamentos da educação, e no último ano, o curso de Didática para a formação do licenciado.

Todos os demais cursos ordinários da Faculdade de Filosofia tinham a duração de três anos e conferiam ao aluno o diploma de bacharel. Para obter o título de licenciado era necessário concluir o curso de Didática em mais um ano. Além desses, também poderiam ser ministrados, de acordo com seus recursos técnicos e financeiros, cursos de aperfeiçoamento, destinados à intensificação do estudo de uma ou mais disciplinas dos cursos ordinários e disciplinas avulsas, que não estavam incluídas nos cursos.

Todavia, o que deveria ser um centro de estudos e pesquisa, produtor de conhecimento, transformou-se numa “escola superior isolada e especializada em formar professores secundários e normalistas”, cujo caráter prático e utilitário estigmatizou a formação de professores (BRZEZINSKI, 1996, p. 41).

O curso de pedagogia não foi exceção, ainda de acordo com Brzezinski (1996) foi justamente o seu pragmatismo que o desviou de seus objetivos acadêmicos, tornando-o um curso com ênfase profissionalizante. Os valores indissociáveis do ensino e pesquisa, característicos da instituição universitária, ficaram em desequilíbrio, pois a investigação científica foi alijada nesse projeto. O profissional formado pelo curso de pedagogia dominava “métodos e técnicas adequados à prática docente, mas não se aprofundava em estudos da pedagogia como área de saber, isto é, não buscava a teoria elaborada por meio da pesquisa, como se fosse possível separar o indissociável: teoria e prática” (p.42).

Ao separar as disciplinas pedagógicas, responsáveis pela formação docente, num bloco único após a conclusão do bacharelado, criou-se uma fragmentação na formação do licenciado. O princípio da interdisciplinaridade cedeu lugar à dissociação entre os conteúdos específicos das diversas licenciaturas e o didático-pedagógico. Segundo Brzezinski (1996) é nesse contexto que surge a grande dicotomia entre pedagogia e institutos básicos, cabendo àquela formar o professor e a estes, o pesquisador. “Com a desarticulação entre o saber pedagógico e os saberes específicos das licenciaturas, a universidade passou a formar um licenciado desavisado, pois, geralmente, este descobria que seria professor apenas no final do curso” (p. 47).

Este foi o modelo de formação de professores implantado por meio do decreto-lei 1.190, que previu ainda a obrigatoriedade do grau de licenciado, a partir de 1943, para todos que almejassem o cargo de professor do ensino secundário ou normal, nas

escolas públicas e particulares, bem como para os assistentes dos professores catedráticos de qualquer curso da Faculdade de Filosofia. Já os professores primários, diferente do que defendiam os signatários do Manifesto de 1932, continuaram sendo formados nos cursos normais.

Além disso, poderia ser conferido o diploma de doutor ao bacharel que defendesse tese original “de notável valor”, após dois anos de estudos sob a orientação do professor catedrático<sup>6</sup> da disciplina correspondente ao teor do trabalho.

Os cursos de licenciatura esvaziados do princípio essencial da investigação científica e sem comprometimento com a produção do conhecimento, tornaram-se cursos profissionalizantes no sentido mais estrito da palavra. Nesse sentido podemos compreender melhor o que Florestan Fernandes (1987) quer dizer quando afirma que historicamente o professor tem sido “objetificado”, isto é, transformado em um objeto, alienado do direito de pensar sobre o seu trabalho, sobre o caráter político do que faz.

De acordo com Romanelli (2002, p. 133) apesar de ter como principais objetivos a investigação científica e o preparo profissional, a universidade brasileira – com raríssimas exceções – ainda continua perseguindo apenas os objetivos relacionados à formação profissional. Nossa falta de tradição em pesquisa, segundo ela, deve-se a fatores como: estratificação social, herança cultural de um ensino arcaico e ao perfil de desenvolvimento econômico e industrial do país.

Deve-se ressaltar que tal modelo de formação de professores está inserido num conjunto de políticas públicas educacionais, que por sua vez situava-se no contexto do governo ditatorial do Estado Novo, que perdurou até o ano de 1945 quando o então presidente Getúlio Vargas, cedendo às pressões do Exército, renunciou a presidência e anunciou novas eleições, marcando o início do processo de redemocratização do país; o que nos indica o quanto o fator político é também determinante dessa situação.

Os princípios democrático-liberais se fizeram presentes na Constituição de 1946 que assegurou, entre outros, a liberdade de pensamento, de expressão, de crença, de cátedra, de publicação de livros e periódicos, e reafirmou – em consonância com a Constituição de 1934 – o direito à educação e a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário ministrado pelo Estado. Além disso, a Constituição traz para a União a responsabilidade de legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional.

---

<sup>6</sup>Criado pelo mesmo Decreto, o cargo de professor catedrático poderia dispor de um ou dois assistentes e deveria ser provido por meio de concurso de provas e títulos.

Nos anos 50 o Brasil vivia uma “euforia desenvolvimentista”, que havia sido impulsionada durante o Estado Novo por meio da crescente intervenção e incentivo estatal ao desenvolvimento econômico do país. No espírito democrático, a educação voltou a ser o centro das atenções nas políticas públicas, pois era concebida como mola propulsora do desenvolvimento e da modernização. Nas décadas seguintes seriam elaboradas importantes reformas do ensino – com destaque para a primeira lei de diretrizes e bases da educação nacional – que contemplavam seus diversos níveis, do primário ao superior, incluindo a formação de professores.

Parece contraditório afirmar que a Constituição de 1946 estava impregnada de liberalismo e ao mesmo tempo intervenção estatal, entretanto, esclarece Romanelli (2002) que seu liberalismo era diferente da filosofia político-econômica liberal nascida na Europa no século XVIII, pois:

Os princípios liberais da Carta de 1946, que asseguravam direitos e garantias individuais inalienáveis, estavam visivelmente impregnados do espírito democrático tão próprio das reivindicações sociais do século em que vivemos. Foi assim, pois, que ao aliar garantias, direitos e liberdade individuais, com intervenção do Estado para assegurá-las [...] a Constituição de 1946 fugia à inspiração da doutrina econômica liberal dos séculos anteriores para inspirar-se nas doutrinas sociais do século XX. (p. 171)

Seguindo a determinação constitucional e a fim de elaborar um anteprojeto para as diretrizes e bases da educação, a comissão presidida por Lourenço Filho – nomeada para este fim – encaminhou seu anteprojeto à Câmara Federal em novembro de 1948, iniciando ali um longo processo de tramitação marcado por lutas e disputas, que culminou com a sua aprovação em dezembro de 1961 com um texto bastante diferente do projeto original.

Sobre a primeira lei de diretrizes e bases da educação nacional, a lei nº 4.024/61, Saviani (1997) explica que seu período de tramitação, discussão, arquivamento e desarquivamento foi permeado pela disputa de interesses entre dois grupos ideologicamente distintos. De um lado educadores e intelectuais desejavam e defendiam um sistema educacional único, público, gratuito e laico, com investimentos exclusivos para a escola pública. E de outro, empresários, políticos e, principalmente, os católicos da ala conservadora requeriam o financiamento de instituições particulares de ensino com verba pública.

Conclui Saviani (1997, p. 20) dizendo:

O texto aprovado não correspondeu plenamente às expectativas de nenhuma das partes envolvidas no processo. Foi, antes, uma solução de compromisso, uma resultante de concessões mútuas prevalecendo, pois, como vem sendo assinalado, a estratégia da conciliação. Daí porque não deixou de haver também aqueles que consideraram a lei então aprovada pelo Congresso Nacional como inócua. Ilustra essa posição a definição espirituosa enunciada por Álvaro Vieira Pinto: “É uma lei com a qual ou sem a qual tudo continua tal e qual”.

Laerte Ramos de Carvalho (1960, p. 203) acrescenta que durante o seu período de tramitação houve duas fases marcadas por definidas disputas. A primeira girava em torno das interpretações quanto ao teor centralizador da Constituição de 1937 e o federativo-descentralizado da Constituição de 46, ou seja, centralização versus descentralização. E a segunda foi deslocada para o princípio do direito e garantia à educação, onde o setor privado combatia o monopólio estatal da educação, inclusive o financiamento exclusivo de escolas públicas com o dinheiro público, ou seja, público versus privado.

Mais uma vez, na tentativa de conciliação de interesses, o governo brasileiro posiciona-se ao lado das camadas dominantes. O financiamento da educação privada pelo Estado foi justificado e consagrado nos artigos 3º ao 7º da LDB e representou, para os mais ingênuos, uma notória demonstração de incapacidade do sistema público de oferecer a toda população em idade escolar uma educação de qualidade, ou seja, seu fracasso quanto à expansão quantitativa e qualitativa de seu sistema. Para os mais críticos, onde me coloco, representou uma afronta à sociedade brasileira, a legalização de um sistema dual de ensino. Pontos para a igreja católica, que conseguiu perpetuar seus interesses comerciais e recuperar sua influência ideológica, exercida desde o período colonial, sobre nossa educação.

O modelo econômico, bem como as pressões sociais, desencadearam a expansão do sistema educacional brasileiro também no nível superior. A ampliação do número de universidades e faculdades foi marcante na década de 1950, já no ano de 1960 o país contava com 31 universidades, das quais oito eram particulares. Segundo Fernandes (1962 apud Brzezinski, 1996, pp. 49 e 50) instalar uma Faculdade de Filosofia na década de 1960 tornou-se um empreendimento fácil e comum. As instalações dessas faculdades eram precárias e os seus professores eram recrutados entre os das Escolas



Normais. Foi assim que nessa década enquanto as universidades somavam 31, as Faculdades de Filosofia eram 113.

A propósito, a questão da formação de professores para atuarem no ensino superior foi mais uma omissão da nossa primeira LDB. Em todo texto não foi encontrada uma menção sequer a essa questão. No que diz respeito à expansão quantitativa de faculdades, em seus artigos 66 e 67 encontramos: “o ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes, e a formação de profissionais de nível universitário” e “será ministrado em estabelecimentos, *agrupados ou não em universidades*, com a cooperação de institutos de pesquisa e centros de treinamento profissional” (grifo meu).

A década de 1960 marca então o início de um acentuado crescimento quantitativo de cursos de licenciatura no Brasil, incluindo o curso de pedagogia. Entretanto, os dados que são apresentados por Brzezinski (1996) nos chama à atenção acerca da qualidade desses cursos, uma vez que, como veremos a seguir, o crescimento se deu com o aumento do número de faculdades isoladas, em detrimento das universidades, que durante as décadas de 1960 a 1980 eram uma pequena minoria.

Uma década depois, como demonstram os dados do IBGE, o quadro não mudara: das 61 universidades brasileiras, 57 mantinham Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras que ofereciam 854 cursos, dos quais 138 eram de pedagogia. Em 1980 eram ofertados um total de 206 cursos de pedagogia. [...] Dessas licenciaturas, 176 (96,3 %) eram ofertadas por instituições isoladas de ensino superior. [...] No período compreendido entre a década de 1960 até a de 1980 as instituições isoladas de ensino superior praticamente mantinham o monopólio das licenciaturas, absorvendo 88,7 % dos cursos, restando às universidades apenas 11,3 % da oferta total. (BRZEZINSKI, 1996, p. 50)

Se considerarmos que a maior parte das faculdades que ofereciam cursos de licenciatura pertencia à rede privada, mais especificamente a rede católica privada, é possível concluir que esta teve grande participação também na formação de professores secundários e normais no país.

Do Art. 52 ao Art. 59 a lei 4024/61 trata da formação do magistério para o ensino primário e médio, e claramente “puxando o freio de mão” no que diz respeito à formação de professores em nível superior no modelo universitário, ela determina que a formação do professor, do orientador, do supervisor e do administrador escolar para o ensino primário será realizada na escola normal. Enquanto a dos professores para o

ensino médio seria feita nas faculdades de filosofia, ciências e letras, e nos institutos de educação, a formação de professores para o ensino normal, o que acabou dando origem às Escolas Normais Superiores.

Já os Art. 63 e 64 preveem que a formação dos orientadores educacionais do ensino médio deverá acontecer em cursos de pós-graduação, oferecidos pelas faculdades de filosofia; e a dos inspetores e orientadores educacionais do ensino primário, nos institutos de educação em cursos pós-normais.

Além de optar pelo conservadorismo na formação de professores, a LDB contribuiu ainda para a fragilização da identidade do curso de pedagogia, uma vez que a formação de “técnicos” da educação poderia ocorrer nos cursos normais e nos institutos de educação. Posteriormente, essa fragilização foi reforçada pelo discurso do relator do Conselho Federal de Educação na introdução do Parecer 251/1962, ao afirmar a existência de duas correntes à época, uma que pretendia a extinção do curso devido a sua falta de conteúdo próprio e a outra que o defendia, supervalorizando o seu conteúdo. Além disso, o mesmo relator – o conselheiro Valnir Chagas – apesar de reconhecer a elevação do nível de formação do professor necessária, conforme acontecia nos países desenvolvidos, considerava essa proposta bastante ambiciosa para o Brasil naquele momento.

Frustrando expectativas, a LDB de 61 também foi omissa em relação às possíveis habilitações do pedagogo, e como não determinou que a formação do professor primário ocorresse em nível superior afastou, formalmente, ainda mais a possibilidade de consolidação da pedagogia como responsável pela formação de professores para atuarem naquele nível.

Até 1961 o curso de pedagogia permaneceu com o modelo 3+1, ou seja, três anos de disciplinas fundamentais à formação do bacharel, e um ano com as disciplinas relacionadas à docência, portanto à formação do licenciado. Dessa forma, todo licenciado era antes um bacharel, uma vez que este era pré-requisito para a formação do licenciado em pedagogia. Mas a partir de 1962 o Conselho Federal de Educação, seguindo a determinação da LDB, fixou currículos mínimos tanto para o bacharelado quanto para a licenciatura em pedagogia, criando assim uma dicotomia no curso. Ambos tinham a duração de quatro anos e eram compostos basicamente pelas mesmas disciplinas, sendo acrescentada a Didática Geral e a Didática Especial para os licenciados.

As décadas seguintes foram marcadas por discussões acerca da identidade do curso, ou melhor, “dos cursos” de pedagogia – bacharelado e licenciatura –, que ainda irá passar por outras modificações até chegar ao modelo que conhecemos atualmente. Algumas dessas discussões colocavam em xeque a sua competência para formar professores de professores primários, uma vez que ele não contemplava conhecimentos referentes àquele segmento. Todavia, sob a máxima “quem pode mais pode menos”, havia quem defendesse a competência do curso de pedagogia, especialmente a licenciatura, para formar professores primários, ainda que o foco do seu currículo fosse a formação de professores das disciplinas pedagógicas do curso normal de nível médio.

Em relação aos professores da educação superior, na LDB encontramos: “nos estabelecimentos oficiais federais de ensino superior, os diretores serão nomeados pelo Presidente da República dentre os professores catedráticos efetivos em exercício [...]” (art. 76), o que nos leva a perceber a manutenção da cátedra no quadro de professores da educação superior.

No Estatuto do Magistério Superior de 1965, podemos encontrar as exigências para o ingresso na carreira docente superior, bem como os cargos e classes que a compõem. A partir da sua leitura é possível perceber a existência de uma hierarquia nos cargos na seguinte ordem: Professor Assistente, Professor Adjunto e Professor Catedrático.

Para iniciar no magistério superior, o candidato à função de auxiliar de ensino deveria ser graduado em nível superior, sendo admitido em caráter probatório por dois anos, que poderia ser renovado ou não, de acordo com seu desempenho. O cargo de professor assistente seria provido por meio de concurso público de provas e títulos, no qual se daria prioridade àqueles que já tivessem experiência como professores auxiliares. Já o cargo de professor adjunto deveria ser ocupado por meio de concurso de títulos para os professores assistentes portadores de títulos de docente-livre ou de doutor, e de concurso de provas e títulos para outros candidatos com a mesma titulação ou graduados em nível superior com notório saber. Quanto ao cargo de professor catedrático, poderiam se inscrever professores adjuntos, docentes-livres, professores titulares e catedráticos da mesma ou disciplina afim em outras instituições de ensino superior, bem como os graduados de nível superior de notório saber.

É interessante destacar que esse estatuto que cria uma hierarquia nas funções docentes e mantém o professor catedrático como dono da “cadeira”, insere-se no contexto ditatorial que se inicia no ano de 1964. Durante a ditadura militar, a educação

passou por dois momentos distintos com fortes características. O primeiro deles corresponde ao momento da implantação do novo regime, quando o governo traçou uma política de recuperação econômica utilizando-se da contenção de gastos e da repressão, apesar do aumento da demanda social por educação, o que acentuou a crise no sistema educacional. E o segundo, foi marcado por medidas práticas tomadas pelo governo para tentar conter essa crise, entre elas, as reformas do ensino em todos os níveis – do primário ao ensino superior. De acordo com Romanelli (2002, p. 196) foi a partir desse momento que se percebeu a necessidade da adoção definitiva de medidas para adequar o sistema educacional ao modelo de desenvolvimento econômico que se intensificava no país (ROMANELLI, 2002, p. 196).

Conforme Brzezinski (1996) a ideologia tecnocrática do governo militar passou a orientar a política educacional. Sob sua influência “a educação foi declarada instrumento de aceleração do desenvolvimento econômico e do progresso social. Os princípios da racionalidade, eficiência e produtividade foram transplantados da teoria econômica e adaptados à educação” (p. 64).

O modelo político getuliano, nacionalista e populista, cede lugar ao modelo centralizador e autoritário – típico das ditaduras – do ponto de vista político e neoliberal (concentrador de renda) na perspectiva econômica. A abertura do mercado brasileiro aos investimentos externos bem como à implantação de multinacionais não apenas enfraquece a indústria brasileira e as camadas sociais a ela diretamente ligadas, como marca decisivamente a sua posição como um país capitalista dependente e periférico.

É claro que tal posição não se deve apenas a fatores internos como os mencionados, mas está principalmente relacionado a uma política global, internacionalizada que define o lugar que cada país deve ocupar dentro da escala de desenvolvimento. Na condição de “desenvolvidos”, os países centrais e hegemônicos utilizam mecanismos, entre eles os acordos e organizações internacionais, para perpetuarem seu poderio. Difundindo a ideia de que o desenvolvimento é uma etapa possível de ser alcançada com o crescimento econômico, esses países financiam a industrialização dos países periféricos que se tornam cada vez mais, econômica e politicamente, dependentes daqueles.

Tal dependência não se circunscreve nos âmbitos político e econômico, mas se constrói também no plano ideológico. E é exatamente neste que a educação exerce papel fundamental, pois de acordo com Althusser (1980) a escola é o aparelho ideológico de Estado mais eficaz.

Sendo assim, as agências internacionais procuram investir recursos técnicos e financeiros no desenvolvimento da educação do “Terceiro Mundo”, isto é, dos países subdesenvolvidos. De acordo com Romanelli (2002, p. 199) nas sociedades coloniais, os investimentos externos em educação têm como objetivo criar hábitos de consumo comuns às camadas mais altas da população e, ao mesmo tempo, criar, por meio do ensino, um contingente de mão-de-obra de baixo nível. A dependência cultural é, portanto, causa e consequência da dependência política e econômica.

A fim de manter o sistema hierárquico de poder, as nações desenvolvidas procuram “controlar” o desenvolvimento dos países periféricos, que devem – grosso modo – crescer economicamente ao ponto de formarem um mercado consumidor, porém manterem-se dependentes no que se refere à produção científica e tecnológica. Segundo Romanelli (2002, p. 200) a ajuda internacional para a educação busca desenvolver estratégias diferentes, de acordo com o contexto político e econômico das sociedades em que atua. No caso brasileiro e no que diz respeito à educação, a estratégia foi o treinamento de técnicos compatível com as demandas do mercado e do desenvolvimento, o que implicou no esvaziamento da formação crítica e na manutenção do status quo, visto que a mobilidade social era praticamente inexistente.

Ainda de acordo com Romanelli (2002), tal ajuda:

[...] não só favorece a importação de técnicas de ensino modernizantes, que privilegiam o estudo da aprendizagem em si, isolando-a do seu contexto, mas também, o que é ainda mais grave, imprime uma direção quase única à pesquisa educacional. Esta passa então a refletir a compartimentação e a desvalorizar os estudos do macrossistema educacional e suas relações com o contexto global da sociedade. É sintomática a supervalorização das áreas tecnológicas com predominância do treinamento específico sobre a formação geral [...] nas reformas do ensino desencadeadas por atuação desse tipo de ajuda internacional para a educação. (p. 203)

Esses eram de fato os objetivos dos acordos firmados entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) do Brasil e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID), que à época foram justificados pela crise do sistema educacional brasileiro e a necessidade urgente de cooperação externa para superá-la.

Nesses acordos coube à AID norte-americana prestar apoio técnico e financeiro ao desenvolvimento da educação brasileira formulando e executando programas de cooperação que se tornaram a base das reformas educacionais realizadas em todos os níveis do ensino. Para tanto, o método adotado pela Agência foi o treinamento e a inserção de brasileiros nas comissões incumbidas de elaborar tais reformas. Cabe ressaltar que tais acordos só se concretizaram porque encontraram no governo brasileiro a abertura e o apoio necessários.

Nesse sentido, deve-se salientar a atuação do Conselho Federal de Educação, que uma vez investido de plenos poderes conferidos pela LDB de 1961, prestou grande contribuição para a consolidação das reformas, inclusive para a elaboração dos planos estaduais de ensino. É nesse contexto que se inscreve a reforma universitária, em âmbito nacional, instituída por meio da lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968 e influenciadora das mudanças que ocorrerão no curso de pedagogia.

Um dos grandes desafios da reforma universitária seria resolver o problema dos excedentes, ou seja, da grande quantidade de pessoas que eram anualmente aprovadas nos vestibulares e não conseguiam vagas nas universidades. Além de sofrer a pressão popular – impulsionada pela própria demanda do sistema produtivo – pela expansão do número de vagas, a universidade vivia uma crise existencial e identitária, pois sua função de formadora intelectual era cada vez mais ameaçada e reprimida pelo governo ditatorial. Prova disso é que enquanto a reforma universitária estava sendo gestada pelos órgãos oficiais, acontecia no país um movimento de professores e estudantes universitários, que desde o início da década de 1960 discutia a educação brasileira, inclusive a necessidade de uma reforma da universidade, cujas propostas foram sufocadas ante aos apelos do modelo econômico-social consolidado naquela década.

Segundo Brzezinski (1996, pp. 66 e 67) a lei 5.540/68 foi resultado das recomendações contidas nos relatórios da assessoria da AID e no relatório Meira Mattos, incorporando, ainda que de forma “desfigurada”, certas reivindicações de professores e do movimento estudantil. Entre elas estão: a criação de institutos, a organização departamental, o regime de dedicação exclusiva de docentes, a matrícula em disciplinas em substituição ao regime seriado e a extinção da cátedra vitalícia.

Atendendo a interesses internos e externos, estritamente econômicos, ou melhor, capitalistas, tanto a reforma universitária como as de 1º e 2º graus (lei nº 5.692/71) consistem em legislações muito sucintas, práticas e que têm como principal característica e alvo a formação profissional. Prova disso está na determinação presente

na lei 5.692/71 da formação técnica de nível médio compulsoriamente, pelo menos nas escolas dos sistemas públicos.

No capítulo II a lei 5.540/68 trata do corpo docente das universidades e demais instituições de ensino superior. De maneira muito concisa, ele apresenta o que se entende como atividades de magistério superior, extingue a cátedra, ou seja, o concurso específico para uma determinada disciplina e possibilita a contratação de professores e o regime de dedicação exclusiva aos efetivos.

Dentro desse capítulo há ainda dois artigos que eu gostaria de citar. No parágrafo 2º do artigo 32 lemos: “serão considerados, em caráter preferencial, para o ingresso e a promoção na carreira docente do magistério superior, os títulos universitários e o teor científico dos trabalhos dos candidatos”.

E no artigo 36, “os programas de aperfeiçoamento de pessoal docente deverão ser estabelecidos pelas universidades, dentro de uma política nacional e regional definida pelo Conselho Federal de Educação e promovida através da CAPES<sup>7</sup> e do Conselho Nacional de Pesquisas”.

Deve-se traduzir “programas de aperfeiçoamento” por programas de pós-graduação lato e stricto sensu. O incentivo à pós-graduação como instrumento de aperfeiçoamento e especialização para quem já possuía formação em nível superior havia sido institucionalizado por meio da criação da CAPES, atual Comissão Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, e foi reforçado pela lei 5.540/68 seguindo a lógica anteriormente descrita da formação de especialistas e de maior qualificação profissional requisitada pelo modo de produção capitalista.

Em relação aos professores para o segundo grau fica estabelecido que estes, bem como os especialistas, destinados ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação escolar, fossem formados em nível superior em universidades, mediante a cooperação das unidades responsáveis pelos estudos incluídos nos currículos dos cursos ou em estabelecimentos isolados. Ou seja, a formação de professores e especialistas seria realizada nos institutos de conteúdos específicos (áreas fundamentais dos conhecimentos humanos) e na Faculdade de

---

<sup>7</sup> A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) foi criada em 11 de julho de 1951, pelo Decreto nº 29.741, com o objetivo de "assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam ao desenvolvimento do país". (Texto informado em sua página na internet: [www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br))

Educação, unidades que foram criadas em substituição à antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.

A partir da reforma universitária, a Faculdade de Educação foi investida legalmente das seguintes funções: formar professores e especialistas em educação; desenvolver pesquisas em educação; promover o preparo pedagógico dos estudantes das diversas licenciaturas; disseminar a concepção de educação que deve nortear as ações de toda a universidade e promover cursos de extensão, graduação e pós-graduação, visando à atualização de professores e especialistas atuantes nas escolas.

Dentre as funções das faculdades de educação, o curso de pedagogia, de acordo com a Resolução do CFE nº 2/69, seria o responsável pela formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção.

Com o objetivo de regulamentar os Art. 30 e 23 da lei 5.540/68, que determinaram a formação de professores e especialistas em nível superior e a possibilidade de cursos superiores de curta duração, a Resolução 2/69 definiu o currículo e a duração mínima do curso de pedagogia, que passou por substanciais modificações.

A primeira diz respeito ao próprio currículo, que passou a ser composto por duas bases, uma comum com disciplinas básicas à formação do professor da antiga Escola Normal – habilitação comum a todo profissional formado em pedagogia – e a outra com habilitações específicas, destinada ao preparo dos “especialistas”. Cabe ressaltar, que o estudante de pedagogia deveria optar por apenas uma das seguintes habilitações: magistério das disciplinas pedagógicas do segundo grau, orientação educacional, administração escolar, supervisão escolar e inspeção escolar.

Chamo à atenção para a palavra “especialistas” e a coloco entre aspas, porque na realidade, os profissionais formados pelo curso de pedagogia neste formato não podem ser considerados especialistas, uma vez que a especialidade numa determinada área de conhecimento é adquirida por meio do estudo aprofundado nessa área e ocorre em cursos devidamente destinados a este fim, os cursos de pós-graduação.

Ao modificar dessa forma a estrutura e currículo do curso de pedagogia, o resultado que se obtém, de fato, é o **preparo** de profissionais para atuarem em funções específicas e não a sua formação. Nesse sentido a palavra “preparo” está muito bem colocada no corpo da legislação e expressa exatamente o objetivo do curso:



instrumentalizar, preparar para o exercício profissional estritamente, subtraindo do pedagogo a concepção sistêmica e profunda da realidade educacional onde irá atuar.

A utilização, a meu ver, equivocada do termo “especialista” para se referir aos profissionais que cursavam uma das habilitações da pedagogia, contribuiu também para uma série de outros equívocos, entre eles posso mencionar a diferença salarial e de status dentro da carreira docente. Até hoje muitos municípios e estados determinam em seus editais de concursos um salário inferior para o professor do segundo segmento do ensino fundamental e do ensino médio em relação ao pedagogo, embora ambos possuam como pré-requisito ao cargo o mesmo nível de escolaridade. Além disso, uma concepção bastante comum, e igualmente equivocada, entre os pedagogos é a de que existe uma hierarquia nas funções para as quais o curso habilita. Atualmente, além de formar professores, o curso de pedagogia forma o pedagogo, que pode atuar como orientador pedagógico, orientador educacional, supervisor e gestor escolar. Mas, apesar de terem a mesma formação, não é incomum a concepção de que o supervisor escolar, por exemplo, é superior ao orientador pedagógico, dentro da “hierarquia” das funções do pedagogo, algo que pode estar relacionado ao passado não tão distante, como vimos, em que o graduado em determinadas áreas poderia fazer uma pós-graduação lato sensu em supervisão escolar ou orientação educacional e passar a exercer essas funções.

A segunda mudança refere-se à duração do curso que poderia ser uma licenciatura curta, com no mínimo 2200 horas distribuídas em pelo menos três anos letivos, destinada à formação de profissionais para atuarem nas escolas de primeiro grau, ou a plena, com duração de, no mínimo, quatro anos para atuarem em escolas de primeiro e segundo graus.

Se o aligeiramento e o currículo do curso de pedagogia já eram questionados, sendo, juntamente com o seu perfil profissionalizante, alguns dos fatores responsáveis por seu desprestígio, o que dizer da licenciatura curta, que assim como outros cursos superiores de curta duração, representou a resposta encontrada por nossos legisladores para a necessidade de preparar mão-de-obra de forma econômica, rápida e eficiente.

Retomando a polêmica questão da habilitação do pedagogo para o exercício da docência nas séries iniciais do primeiro grau, de acordo com o Parecer do CFE nº 252/1969, que deu origem à Resolução nº 2/69, o licenciado em pedagogia estaria automaticamente habilitado a atuar como professor nesse nível se recebesse a formação em metodologia e prática de ensino da escola de primeiro grau, o que é criticável se analisarmos sob a perspectiva da qualidade da formação, contudo, do ponto de vista

histórico deve-se reconhecer que a habilitação desse professor em nível superior é uma conquista que, como já vimos, vinha sendo reivindicada desde a década de 1920.

Pelo exposto, podemos verificar que as mudanças ocorridas no curso de pedagogia após a reforma universitária tinham a marca do governo tecnocrático-militar, eram a expressão da sua política de formação de professores. De acordo com Brzezinski (1996, p. 76), tal modelo de formação de professores e especialistas mantinha a coerência tecnicista já que fragmentava as tarefas dos profissionais na escola assim como ocorre na fábrica, refletindo a própria divisão do trabalho das sociedades capitalistas.

Penso que as consequências mais devastadoras desse modelo foram a formação acrítica dos profissionais da educação e a instituição de uma divisão de classe. As habilitações, como foram propostas, sem um embasamento teórico amplo e profundo contribuíram para o empobrecimento da formação do pedagogo, bem como para a dispersão de sua identidade, o que acaba enfraquecendo seu pertencimento e sua organização como classe profissional.

Todavia, é necessário registrar que a década de 1970 foi marcada por um movimento de resistência de educadores que combatiam o autoritarismo e as arbitrariedades do CFE na formulação de políticas públicas para a formação de professores, entre elas, as Indicações 67/1975 e 70/1976 do conselheiro e relator Valnir Chagas, que pretendiam a extinção do curso de pedagogia.

O projeto de Resolução anexo à Indicação nº 70/1976 pretendia que a formação de especialistas, do professor das disciplinas pedagógicas do segundo grau (no curso normal de nível médio) e do pedagogo em geral fosse realizada em habilitações acrescidas a cursos de licenciatura, dessa forma, caberia ao curso de pedagogia apenas formar o professor das séries iniciais do primeiro grau. Entretanto, o objetivo final era de fato a extinção imediata do curso de pedagogia e, gradativamente, da antiga Escola Normal, uma vez que a formação de professores para as séries iniciais do primeiro grau deveria acontecer em nível superior.

Tais pretensões não se concretizaram e foram, de certa forma, coibidas pelo movimento de luta e resistência dos educadores, que foi se expandindo e ganhando cada vez mais adeptos à medida que o país ia se redemocratizando no início da década de 1980. Àquela altura, o governo ditatorial já estava bastante desgastado e isto se deve em boa parte a esses movimentos, que tinham representação de vários segmentos sociais e estavam cada vez mais visíveis e presentes em todo o país.

O fim da ditadura militar trouxe ao país o desafio da reconstrução: a reconstrução do Estado democrático, a reconstrução da cidadania, a reconstrução da Carta Magna, que seria o fundamento do Estado de direitos. Isso foi o que representou e sintetizou a Constituição Federal de 1988, reconhecida como a “Constituição democrática”, que no âmbito educacional reafirmou, entre outras coisas, a responsabilidade do Estado em elaborar as diretrizes e bases da educação nacional.

As definições para o curso de pedagogia contidas na Resolução nº 2/69 tiveram vigência por quase três décadas, até a aprovação da nova Lei de diretrizes e bases da educação nacional de 1996. Durante esse período o curso de pedagogia teve como principais objetivos a formação docente para as disciplinas pedagógicas do segundo grau, a formação de especialistas para o primeiro e segundo graus e a formação docente para as séries iniciais do primeiro grau.

A longa tramitação e os conflitos de interesse envolvidos na LDB de 1961 foram replicados na elaboração da lei de 1996 que levou oito anos, desde o seu primeiro projeto, para ser sancionada. Ao analisar todo esse percurso, Saviani (1997) nos mostra que as disputas político-partidárias, as descontinuidades dos governos pelos quais a lei transitou (quatro no total), as manobras políticas e os egos aflorados foram responsáveis por tal postergação, que culminou com a aprovação sem vetos de um texto plenamente satisfatório tanto para o poder executivo quanto para a iniciativa privada<sup>8</sup>, embora bastante diferente do inicialmente elaborado com a participação da comunidade educacional.

Além de pouco progressista, a lei 9394/96 também pode ser considerada inócua e minimalista, transferindo para outras legislações, como a lei do Fundef (posteriormente Fundeb), os Parâmetros Curriculares Nacionais, a lei de reforma do ensino profissional e técnico, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores a incumbência pela normatização e, em alguns casos, mudança da educação brasileira.

O mesmo ocorreu com o curso de pedagogia, que só passou por consideráveis mudanças em seu currículo e perfil a partir de 2006. Em seu artigo 64, a LDB estabeleceu que a formação de profissionais de educação para administração,

---

<sup>8</sup> No livro “A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas”, Saviani afirma que a aprovação da LDB de 1996 sem vetos foi um fato raro na história da nossa política educacional, tendo ocorrido o mesmo apenas com a lei 5.692/71, durante o período militar. Segundo ele, tal resultado encontra explicação no fato do MEC ter sido o coautor do texto do senador Darcy Ribeiro e, portanto, ter se empenhado diretamente na sua aprovação.

planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica deveria ser realizada em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida nesta formação, a base comum nacional, ou seja, nada diferente do que já era previsto e praticado. Sendo assim, coube à Resolução CNE/CP nº 1/2006 instituir as diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em pedagogia, esclarecendo que o mesmo destinava-se:

à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos do Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (Art. 4º)

A partir de então o curso de pedagogia passa a ser uma licenciatura habilitando ao exercício do magistério em todos os segmentos citados e, ainda, em conformidade com o artigo 64 da Lei 9394/96, formando profissionais para atuarem na administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional da educação básica.

De acordo com a Resolução 01/2006 o estudante de pedagogia trabalha com um vasto repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos (art. 3º). De fato, a fim de contemplar a formação para a docência e para as demais funções, o currículo do curso de licenciatura em pedagogia foi consideravelmente ampliado e, é claro, que nem por isso pode ser considerado suficiente para a formação docente, sendo necessária a consolidação desses conhecimentos por meio do exercício profissional e da formação continuada.

Entretanto, a grande mudança que se segue em várias legislações, entre elas a própria LDB, após essa Resolução, reside na concepção que elas trazem da função do pedagogo como sendo uma função do magistério. “São consideradas funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico” (Art. 67, par. 2º).

Existe atualmente uma discussão em torno da essência da formação e identidade profissional do pedagogo, pois embora a legislação educacional o considere um profissional do magistério, ainda persiste em muitas redes de ensino a equivocada compreensão de que o cargo de pedagogo (orientador pedagógico) é um cargo técnico.

Talvez essa equivocada interpretação ainda seja resquício das reformas educacionais das décadas de 1960 e 1970, que modificaram a estrutura e o currículo do curso de pedagogia, mas o fato é que ela já não faz o menor sentido hoje. Ou, talvez seja mais confortável para determinadas redes considerar o cargo de pedagogo como um cargo técnico, uma vez que há um impedimento legal para a acumulação de cargos técnicos. Bem, penso que esta é uma reflexão que precisa ser ampliada alcançando outras esferas – especialmente a política, que detém o poder de mudança legal –, mas que deve ser iniciada entre os próprios pedagogos, que têm o poder e o dever de se mobilizar e pressionar outras instâncias em favor daquilo que é legítimo.

Essa questão de nomenclaturas, aliás, merece reflexão, pois as palavras, os termos e expressões utilizados em uma legislação não são meros “grafemas”, elas expressam escolhas feitas. Nesse sentido, gostaria de provocar uma reflexão acerca da expressão “preparação”, presente na LDB, em referência à formação do professor da educação superior. Em seu artigo 66, está escrito: “a *preparação* para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em cursos de mestrado e doutorado”. Mais uma vez a utilização da palavra “preparo” parece indicar uma instrumentalização para o trabalho, apesar de podermos reconhecer e reafirmar que os cursos de pós-graduação *stricto sensu* (exceto alguns) não são cursos com perfil profissional, ao contrário, são cursos que formam ou “preparam” pesquisadores. Nesse caso, em concordância com os autores citados aqui, penso que os cursos de mestrado e doutorado, uma vez que se destinam também ao preparo de professores que atuarão na educação superior, deveriam propiciar uma maior correlação entre a pesquisa e a prática docente, por meio da reflexão e da prática de conhecimentos pedagógicos e didáticos.

Com essa breve retrospectiva da origem e desenvolvimento do curso de pedagogia no Brasil, foi possível perceber que não foram poucas as mudanças pelas quais ele passou até alcançar o modelo atual. E, apesar de ter se tornado um curso com currículo amplo e viés de formação docente, acredito ser ainda necessário refletirmos acerca da sua adequação, bem como a dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, na formação de professores para a educação superior. Os cursos de licenciatura formam professores para atuarem na educação básica e, conforme Pimenta e Anastasiou (2014, p. 154), os programas de mestrado e doutorado são voltados para a formação de pesquisadores em seus campos específicos e não à formação de professores. Sendo assim, permanecem os professores da educação superior sem uma formação mais compatível com as especificidades de sua profissão.

E se isso é uma constatação, e de fato o é, ela representa um impasse que pode ser resolvido por meio de responsáveis e adequadas políticas públicas de formação de professores, a começar pela formação inicial, mas também com investimento na continuada, que necessita urgentemente ser ressignificada.

## **2 REFERENCIAIS TEÓRICO-CONCEITUAIS E LEGAIS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES**

### **2.1 DESVELANDO CONCEITOS E SIGNIFICADOS À LUZ DA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA**

As leis foram feitas para os homens e não os homens para as leis.

John A. Locke

Essa frase de Locke nunca foi tão atual e pertinente. Em tempos de não uma, mas várias reformas educacionais, faz-se necessário refletir: a legislação educacional brasileira está a serviço de quem? Para que ou quem ela é criada? Convido a lembrarmos de que as leis têm como finalidade precípua – e somente – normatizar, regular a vida em sociedade, as relações sociais, devendo, portanto, servir a interesses e ao bem coletivo.

Mas, no nosso caso, é possível afirmar que o ideal e o real mantêm-se distantes. E como a legislação educacional de um país é sempre o reflexo de suas políticas públicas educacionais ou vice-versa, analisá-la criticamente é uma atitude útil e importante, pois os excessos e omissões que ela apresenta são reveladores de sua intencionalidade, que nunca é neutra. É por meio de uma análise crítica de seu discurso que podemos perceber e reconhecer como anda, ou em que direção está nossa política educacional. Nesse sentido, gostaria agora de propor uma reflexão sobre a formação continuada de professores que atuam nos cursos de licenciatura, a partir do seu marco legal.

É importante registrar que a partir das pesquisas realizadas para a elaboração deste trabalho, foi possível observar quão escassos são os referenciais legais que tratam

da formação continuada de professores da educação superior. Considerando que das duas legislações nacionais que abordam a temática da formação continuada, uma delas trata especificamente da formação de professores da educação básica e a outra aborda timidamente a questão, deixando inclusive suspensa a sua definição, poderíamos afirmar que sequer o Estado pensou ou pensa no assunto.

As duas leis que serão objeto de análise aqui são a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei nº 9394/96) – nossa lei maior –, que define papéis, responsabilidades, direitos e deveres de cidadãos e sistemas de ensino e a Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 2/2015, que institui as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Além dessas, busquei no texto do Plano Nacional de Educação (vigência de 2014 a 2024), aprovado por meio da lei nº 13005 de 25 de junho de 2014, referências para a formação e valorização de professores por considerar sua análise particularmente relevante, uma vez que ela, por sua dinâmica, deve contar com a participação e constante avaliação da sociedade civil.

Dessa forma, à luz desses referenciais legais procuro investigar qual é a concepção de formação continuada que permeia e fundamenta as políticas públicas de formação de professores em nosso país.

A lei 9394/96 garante em seu artigo 67 a valorização dos profissionais da educação mediante o *aperfeiçoamento profissional continuado*, inclusive com licenciamento periódico remunerado para este fim (inciso II) e, entre outros, período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho (inciso V).

No trecho citado, a LDB faz menção a **todos** os profissionais da educação, entre eles, claro, os professores; garantindo-lhes “aperfeiçoamento profissional continuado”, expressão que traduzo neste trabalho por “formação continuada”. Quanto a isto, deve-se ressaltar que não foi possível encontrar em todo o texto da lei o significado de “aperfeiçoamento profissional docente”, ou seja, o que se concebe e o que poderia ser considerado como “aperfeiçoamento profissional”. Seria apenas a possibilidade de o professor continuar estudando, se graduando, ou pós-graduando, tanto assim, que a lei possibilita o licenciamento periódico remunerado para este fim? Ou também poderiam ser consideradas todas as atividades voltadas para a sua formação, promovidas e praticadas em seu local de trabalho?

Ainda em seu artigo 62 parágrafo 1º, encontra-se a seguinte determinação: “a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração,

deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério”; que coloca separadamente a formação continuada e a capacitação, dando a entender que são coisas distintas. Também são colocadas separadamente no parágrafo 2º do mesmo artigo, que possibilita a utilização de recursos e tecnologias de educação à distância na realização de ambas.

Em relação aos professores que atuam na educação superior (incluindo os cursos de Licenciatura), além da garantia de “aperfeiçoamento profissional continuado”, pode-se encontrar nos artigos 65 e 66 a recomendação de que sejam preparados em nível de pós-graduação, prioritariamente nos cursos de Mestrado e Doutorado, não sendo necessárias em sua formação as trezentas horas de prática de ensino, exigidas para os professores dos demais segmentos da educação.

Outra atribuição da União, de acordo com a LDB, é elaborar o Plano Nacional de Educação contando com a colaboração dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Sendo assim, o atual PNE, com vigência até 2024, apresenta dez diretrizes desdobradas em metas que deverão ser alcançadas parcialmente ao longo de sua vigência e totalmente ao final da mesma. Entre elas está a diretriz que prevê a valorização dos profissionais da educação, mais diretamente relacionada às metas 15, 16, 17 e 18.

Ao analisá-las, juntamente com suas estratégias, observa-se que o Plano Nacional de Educação relaciona a valorização dos profissionais da educação às políticas de formação inicial e continuada, à elevação e equiparação salarial a outras categorias que requerem o mesmo nível de escolaridade e à existência de planos de carreira.

Para tanto, uma de suas metas consiste em formar 50% dos professores da educação básica em nível de pós-graduação até seu último ano de vigência e garantir a todos os profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação. Além disso, podemos encontrar como estratégias o fomento de cursos de formação inicial e continuada para os profissionais que atuam na educação, não necessariamente no magistério, e para professores da educação profissional que não possuem formação didático-pedagógica. Em todos esses casos o professor da educação superior não está contemplado, sendo estabelecido como meta para este segmento a elevação do nível de escolaridade de seus professores, prevendo-se "ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores”. Fica a pergunta: por que o PNE garante a “formação



continuada em sua área de atuação” apenas aos professores da educação básica? Mas, o que de fato nossa legislação compreende como formação continuada e quem necessita ser formado continuamente?

A Resolução CNE nº 2/2015 em seu Artigo 3º parágrafo 3º responde em parte a uma dessas perguntas, afirmando que:

a formação docente inicial e continuada para a educação básica constitui processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional, devendo ser assumida em regime de colaboração pelos entes federados nos respectivos sistemas de ensino e desenvolvida pelas instituições de educação credenciadas.

Nessa afirmação gostaria de, primeiramente, chamar à atenção para sua parte final que diz: “[...] devendo ser assumida em regime de colaboração pelos entes federados nos respectivos sistemas de ensino e desenvolvida pelas instituições de educação credenciadas”. Ou seja, de acordo com a Resolução CNE 2/2015, a formação docente, inicial e continuada, é responsabilidade de cada estado e cada município, dentro de sua esfera de competência, devendo ser promovida por instituições de educação credenciadas. Mas que instituições seriam essas?

Não é difícil concluirmos quais são, conforme nossa legislação, as instituições de educação credenciadas e responsáveis pela formação continuada dos profissionais da educação básica, uma vez que encontramos como algumas das estratégias referentes à meta 16 do PNE, fomentar a oferta de formação continuada por parte das *instituições públicas de educação superior* e ampliar a oferta de bolsas de estudo para pós-graduação dos professores da educação básica. Todavia, em defesa da ampliação da concepção de formação continuada, este trabalho propõe que reconheçamos como instituições e espaços promotores de formação continuada o local de trabalho do professor, que pode ser a escola e/ou a universidade.

Além disso, pretende-se defender que tanto o professor da educação básica, como o da educação superior deve ser formado continuamente, apesar de encontrarmos na Resolução 2/2015 a orientação para a formação continuada apenas do professor da educação básica – “a formação docente inicial e continuada para a *educação básica* [...]” – e no PNE apenas a elevação do nível de escolaridade do professor da educação superior como sinônimo de formação continuada.

Sendo assim, entende-se que esta é uma temática que merece mais discussão e reflexão. As instituições de educação superior e as escolas precisam ser vistas como espaços promotores e, ao mesmo tempo receptores de formação continuada para professores da educação básica e superior, pois devem propiciar além da elevação de escolaridade – no caso das universidades – reflexões, ações, iniciativas e projetos de formação continuada em serviço.

O que quero dizer ao afirmar que escola e universidade são, por excelência, espaços promotores de formação continuada para professores? Quero dizer que é nesses espaços – embora não apenas neles – que professores são formados e se formam mutuamente, fundamentando sua prática docente a partir de estudos e reflexões, do compartilhamento de experiências, da participação em mesas-redondas, discussões, debates, estudos de caso e outros.

A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente. (Resolução CNE nº 2/2015)

E quanto à afirmação de que, além de promotores, são também espaços receptores? Tanto escola como universidade são e serão os lugares onde os professores colocarão em prática todos os conhecimentos e saberes construídos e desenvolvidos em sua formação continuada numa relação dialógica.

Em relação, especificamente, aos professores que atuam em instituições federais, há ainda outras legislações que abordam a questão regulamentando-a. São elas: a Lei nº 8112/90, que dispõe sobre o regime jurídico de trabalho dos servidores públicos federais e a Lei nº 12772/12, que estrutura o plano de carreira e cargos do magistério federal.

No artigo 87 da Lei 8112 encontra-se: “Após cada quinquênio de efetivo exercício, o servidor poderá, no interesse da Administração, afastar-se do exercício do cargo efetivo, com a respectiva remuneração, por até três meses, para participar de curso de capacitação profissional”. Já na Lei 12772, em seu artigo 30 inciso I lê-se: “O ocupante de cargos do Plano de Carreiras e Cargos do Magistério Federal, sem prejuízo dos afastamentos previstos na Lei nº 8112, de 1990, poderá afastar-se de suas funções,

assegurados todos os direitos e vantagens a que fizer jus, para participar de programa de pós-graduação *stricto sensu* ou de pós-doutorado, independentemente do tempo ocupado no cargo ou na instituição”. Estas são as alternativas legais para todo servidor público federal que deseja continuar capacitando-se: afastamento periódico para participar de “cursos de capacitação” ou de cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

Mas além destas, existem regulamentações ainda mais específicas, que delimitam e norteiam o trabalho e a capacitação dos professores do Instituto Federal Fluminense. A Regulamentação da Atividade Docente – RAD – expressa na Resolução nº 20/2015, tem como objetivo nortear as ações docentes a fim de que estejam em consonância com o projeto e a missão institucional e, entre outros, valorizar e orientar a capacitação docente. E apesar de referir-se ao professor da educação básica, técnica e tecnológica, aplica-se também aos professores que atuam nos cursos de licenciaturas do Instituto.

A RAD contém dez diretrizes básicas, entre elas: “valorizar e orientar a capacitação docente e a produção acadêmica dos docentes, na perspectiva de uma atuação permanentemente atualizada”. Para tanto, ela esclarece e normatiza como deve ser distribuída a carga horária semanal de trabalho do professor de 20 horas e do professor de 40 horas com dedicação exclusiva, estabelecendo que, pelo menos, metade dessa carga horária seja destinada a atividades de interação com discentes, ou seja, aulas; podendo, excepcionalmente, se estender para sessenta por cento (60%) de acordo com a necessidade da Instituição. E na outra metade devem estar incluídas, no mínimo, duas horas referentes à reunião pedagógica, além disso, as atividades de planejamento e organização didático-pedagógica, estudos e outras necessárias à atuação acadêmica do professor.

Há ainda a possibilidade de redimensionamento dessa carga horária semanal se o professor estiver desenvolvendo atividades de pesquisa, extensão ou atuando em cargos de gestão, representação institucional e/ou participando de cursos de Mestrado, Doutorado e Pós-doutorado. Nesse caso, deverá ser reduzida a carga horária destinada ao ensino e mantidas as demais atividades semanais.

Quanto à formação continuada, podemos encontrar sua definição no capítulo IX da RAD, que afirma serem atividades de formação continuada àquelas destinadas ao aperfeiçoamento profissional do docente em cursos de capacitação e de pós-graduação *lato* e *stricto sensu*.

Para além da definição, o Plano de apoio ao desenvolvimento académico-profissional e à formação continuada dos servidores do IFF aprovado por meio da Portaria nº 284 de 29 de abril 2013, tem como principal finalidade delinear e delimitar parâmetros para a consolidação da formação continuada de todos os servidores do Instituto, incluindo os professores.

O Plano, que é uma tradução da política institucional de formação continuada de seus servidores, apresenta diretrizes, conceitos, objetivos e a operacionalização das “ações de aperfeiçoamento de curta e média duração e as que visam à elevação do nível de titulação do servidor (graduação, pós-graduação lato e stricto sensu e pós-doutorado)”. Em seu artigo 2º afirma que o apoio ao desenvolvimento académico-profissional e à formação continuada se dará da seguinte forma: I- Apoio administrativo e pedagógico – a) Estabelecimento de parcerias com universidades públicas e privadas, nacionais e internacionais, e com empresas, na perspectiva da formação continuada dos servidores e do aperfeiçoamento institucional; b) Suporte institucional para a formação e desenvolvimento das pessoas – ambiente institucional favorável a formação, com aquisição de acervo bibliográfico, equipamentos e similares; II- Bolsas de apoio ao desenvolvimento académico-profissional e à formação continuada; III- Concessão de afastamento (parcial e integral).

A concessão de bolsas é destinada à realização de cursos de aperfeiçoamento de curta duração; participação em encontros, congressos e seminários; apresentação de trabalhos científicos/tecnológicos; cursos de graduação e pós-graduação lato e stricto sensu – Mestrado, Doutorado e Pós-doutorado – e para defesa de dissertação ou tese.

Além da oferta de bolsas, o IFF pode conceder o afastamento integral e/ou parcial para Mestrado e Doutorado, sendo este de dois anos para Mestrado com no máximo um ano de afastamento integral e de quatro anos para Doutorado com no máximo dois de afastamento integral. Podem concorrer ao afastamento integral apenas os servidores estáveis (contrariando o que prevê a lei 12112) aqueles em estágio probatório podem concorrer apenas ao parcial – uma diminuição de até sessenta por cento (60%) da carga horária semanal de trabalho – desde que tenham obtido parecer favorável em sua avaliação de desempenho. Cabe ressaltar que os incentivos à formação continuada previstos nessas regulamentações estão intimamente relacionados a critérios nelas estabelecidos, cabendo a responsabilidade do julgamento e decisão final à Instituição (poder público instituído).

Diante do exposto, pode-se observar que o Instituto Federal Fluminense possui uma política de formação continuada e valorização profissional legalmente fundamentada e, principalmente, coerente com os princípios educativos, sociais e culturais expressos nessa mesma legislação. Mais que isso, o modelo ou o tipo de formação continuada assegurada aos seus professores está também em consonância com a orientação da LDB, quando prevê o licenciamento periódico remunerado para o aperfeiçoamento contínuo dos profissionais da educação.

Mas, não parece contraditório estarem na mesma frase as palavras “periódico” e “contínuo”?

A legislação educacional garante o “aperfeiçoamento contínuo” para o professor, todavia prevê para tanto o “licenciamento periódico”, seja para participação em cursos de capacitação de curta ou média duração, seja para a participação em cursos de pós-graduação. Ao descrever e limitar a formação continuada do professor como ações pontuais, nossa legislação peca por contradição e por omissão.

No caso dos professores que atuam na educação superior, nossa legislação é ainda mais limitada ao descrever e prever para eles um tipo de formação continuada. Podemos concluir a partir da análise exposta que a concepção formal e legal de formação continuada para professores da educação superior envolve a capacitação por meio de cursos de curta duração e de cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

Tanto o Plano Nacional de Educação como a Resolução 2/2015, que são legislações mais recentes, não inovam muito no que diz respeito ao conceito e à operacionalização da formação continuada para esses professores, ao contrário. No caso do PNE, cabe ressaltar, que apesar de ser um documento que prevê prazos para o cumprimento de metas, a constante avaliação coletiva do seu cumprimento e a possibilidade de reformulações, na prática o que percebemos é a negligência dos governos federal, estaduais e municipais na fiscalização e cumprimento dessas metas. Os Fóruns Estaduais e Municipais de Educação que têm como finalidade justamente disseminar, acompanhar e reavaliar as estratégias elaboradas, mal têm sido realizados e quando são não conseguem envolver os profissionais da educação – principais interessados – que devido à burocratização, rigidez do sistema e desânimo não são incentivados a participarem do processo.

Dessa forma, se distancia ainda mais a possibilidade de ampliação da reflexão e discussão acerca de temas, entre eles a formação continuada, prevalecendo a máxima

que permeia nossa história e nossa legislação educacional: “manda quem pode, obedece quem tem juízo”.

Isso porque podemos constatar que em vários momentos de nossa história aqueles que estão no poder, demonstrando falso “espírito democrático”, apresentam temáticas e assuntos delicados e de relevante interesse social para serem debatidos pela população, como é o caso da nossa legislação educacional, todavia tais discussões e apelos da sociedade civil raramente ou de forma muito tímida são considerados na elaboração de seus textos finais. Foi assim com nossas duas LDB’s e continua sendo assim com as últimas reformas educacionais aprovadas, que estabelecem as bases nacionais comuns curriculares para o ensino médio e o fundamental.

Seguindo a sequência de reformas, o Ministério da Educação anunciou recentemente que está concluindo o texto – que segundo ele, ainda será apresentado à sociedade para discussão – contendo suas propostas para a base nacional comum curricular que norteará os cursos de licenciatura no país, ou seja, a formação de professores. A aprovação da BNCC para a formação de professores substituirá a Resolução nº 2/2015, que está sendo apresentada e discutida neste trabalho. Apesar de ser precipitado tecer qualquer comentário ou inferência acerca desta BNCC, a certeza que temos, pelo que a experiência e os fatos já nos revelaram, é a de que uma legislação de tão grande importância como esta não pode prescindir de maneira alguma da escuta e consideração daqueles que tem dedicado vida, trabalho e suor na formação de professores em nosso país. Ao invés de textos prontos e elaborados pelo MEC, que poderão sofrer pequenas modificações futuramente a partir das sugestões apresentadas pela sociedade, espera-se e deseja-se que as reformas educacionais no nosso país partam e atendam aos anseios dos educadores, que não sejam resultado de interesses político-partidários, mas uma expressão de compromisso com as reais e necessárias mudanças que precisam ser efetivadas, entre elas, a que envolve a formação e valorização dos professores. Isso é de fato democracia!

Voltando à formação continuada, quando me refiro aos cursos de capacitação e de pós-graduação como ações pontuais, não estou de forma alguma colocando em xeque a relevância dos mesmos na formação do professor. Ao contrário, o que procuro é trazer à reflexão que a formação continuada do professor – como o próprio termo diz – envolve ações contínuas, ininterruptas que vão além dos cursos de capacitação e de pós-graduação, previstos e garantidos em nossa legislação. Afinal, será que depois do pós-

doutorado teremos ainda outros pós pós-doutorado e pós pós pós-doutorado e pós pós pós pós-doutorado?

Retomo então o que está sendo defendido neste trabalho: que é necessário a ampliação e a ressignificação do conceito de formação continuada, compreendendo as relações e o local de trabalho do professor como um espaço privilegiado para o desenvolvimento de sua formação contínua. Embora na prática se confirme o que na lei está previsto claramente, ou seja, que os professores que atuam na educação superior buscam, especialmente os da esfera federal, capacitar-se cada vez mais e exclusivamente por meio dos cursos de pós-graduação e pós-doutorado, é no contato com seus pares, nas parcerias e trocas que realizam que eles formam e se formam permanentemente, num processo de fato contínuo e sempre inacabado.

Nesse sentido, faz-se necessário investigar o que tem se pensado e produzido acerca do tema. A escassez de referenciais legais já é reveladora de algo: que é necessário e urgente refletir coletiva e criticamente sobre a concepção de formação continuada, as suas possibilidades e a sua relevância ou não na formação de professores da educação superior.

## 2.2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DAS LICENCIATURAS: EM BUSCA DE CONCEITOS E RELEVÂNCIA

Se dois homens vêm andando por uma estrada, cada um carregando um pão e, ao se encontrarem, eles trocam os pães, cada homem vai embora com um; porém se dois homens vêm andando por uma estrada, cada um carregando uma ideia e, ao se encontrarem, eles trocam as ideias, cada homem vai embora com duas.

Ditado chinês

Pretendo neste ponto explicitar e fundamentar o que se compreende por formação continuada, bem como sua pretensa relevância. Dessa forma, a partir de um levantamento bibliográfico, da leitura de artigos e livros sobre a temática, procuro selecionar e apresentar os conceitos nos quais se baseiam este trabalho. E, uma vez que a formação continuada pressupõe uma formação inicial, julgo também necessário apresentar alguns dados atualizados acerca dos cursos de licenciatura – responsáveis pela formação de professores – a fim de elucidar qual o perfil desses cursos e de seus ingressantes.

Primeiramente, é necessário esclarecer que, assim como acontece com os referenciais legais, ainda são escassos os trabalhos e obras – referenciais teóricos – que se dedicam especificamente à temática voltada para professores que atuam na educação superior, por esta razão serão apresentados conceitos gerais que logo em seguida serão relacionados às especificidades da formação continuada desses professores.

Em segundo, no que diz respeito à relevância dessa formação, pretende-se apresentar justificativas em sua defesa, procurando diferenciar entre muitos, o modelo que se acredita ser ainda pouco praticado provocando, desta forma, algumas reflexões.

### 2.2.1 Alguns dados e considerações acerca da formação inicial docente

Sobre a formação inicial docente, Garcia e Alves (2012, p. 493) afirmam que ela é feita em pouco tempo, em geral quatro anos e em um único turno (manhã, tarde ou noite) ou quando feita à distância, com duração ainda menor, de dois ou no máximo três anos. Indo mais adiante, com base em experiência própria e pesquisas posso garantir que a maior parte dos cursos de Licenciatura oferecidos no Brasil são noturnos, pois o censo da educação superior de 2017, publicado em 2018 e disponível no site do INEP, revelou que 87,9% das instituições de educação superior e 75% dos alunos matriculados nesse nível estão em instituições privadas, que em sua grande maioria oferecem cursos noturnos para atender ao perfil da classe trabalhadora. A fim de verificar a veracidade das afirmações anteriores e traçar o perfil dos estudantes, bem como dos cursos de licenciatura no Brasil serão apresentadas a seguir algumas tabelas com suas respectivas análises.

Tabela 1 – Número de matrículas nos cursos de Bacharelado, Licenciatura e Tecnólogo



## Censo da Educação Superior – 2017

Cursos / Matrículas / Concluintes			Total Geral				
			Total	Bacharelado	Licenciatura	Tecnólogo	Não Aplicável
Número de Cursos			35.380	21.103	7.272	7.005	-
	Pública		10.425	5.436	3.792	1.197	-
		Federal	6.353	3.607	2.083	663	-
		Estadual	3.487	1.476	1.525	486	-
		Municipal	585	353	184	48	-
	Privada		24.955	15.667	3.480	5.808	-
Matrículas			8.286.663	5.662.351	1.589.440	999.289	35.583
	Pública		2.045.356	1.244.475	601.839	163.664	35.378
		Federal	1.306.351	853.778	350.441	76.502	25.630
		Estadual	641.865	313.406	234.153	84.558	9.748
		Municipal	97.140	77.291	17.245	2.604	-
	Privada		6.241.307	4.417.876	987.601	835.625	205
Concluintes			1.199.769	740.714	253.056	196.999	-
	Pública		251.793	155.762	74.844	21.187	-
		Federal	151.376	103.078	39.827	8.471	-
		Estadual	83.951	40.563	31.238	12.150	-
		Municipal	16.466	12.121	3.779	566	-
	Privada		947.976	593.952	178.212	175.812	-

Fonte: Elaborada pela Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Superior.

Em 2017 o Censo identificou duas mil quatrocentas e quarenta e oito (2.448) instituições de educação superior em todo Brasil, estando incluídas neste número instituições públicas e privadas, Universidades, Centros Universitários, Faculdades e Institutos Federais. Desse quantitativo, duas mil cento e cinquenta e duas (2.152) instituições são privadas e apenas duzentas e noventa e seis (296) são públicas.

A tabela acima nos mostra que apesar da oferta de cursos de licenciatura ser maior na rede pública – 3.792 cursos –, é na rede privada que se concentra o maior número de matrículas, novecentos e oitenta e sete mil e seiscentas e uma (987.601) no total, contra seiscentos e um mil e oitocentas e trinta e nove (601.839) na rede pública. Além disso, é possível constatar que o número de concluintes nos cursos de licenciatura na rede privada foi maior que o dobro de concluintes na rede pública.

Tabela 2 – Número de cursos de graduação por modalidade de ensino, segundo o grau acadêmico (2014 – 2016)<sup>9</sup>

<sup>9</sup> Dados retirados do Resumo Técnico do Censo de 2016 - MEC (último Resumo Técnico disponível até o presente no site do INEP).

Ano	Grau acadêmico	Total	Modalidade de Ensino	
			Presencial	A distância
2014	<b>Total</b>	<b>32.878</b>	<b>31.513</b>	<b>1.365</b>
	Bacharelado	18.609	18.319	290
	Licenciatura	7.856	7.261	595
	Tecnológico	6.413	5.933	480
2015	<b>Total</b>	<b>33.501</b>	<b>32.028</b>	<b>1.473</b>
	Bacharelado	19.254	18.938	316
	Licenciatura	7.629	7.004	625
	Tecnológico	6.618	6.086	532
2016	<b>Total</b>	<b>34.366</b>	<b>32.704</b>	<b>1.662</b>
	Bacharelado	20.182	19.795	387
	Licenciatura	7.356	6.693	663
	Tecnológico	6.828	6.216	612

Fonte: Elaborada por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Superior.

Outro dado interessante diz respeito à modalidade dos cursos superiores, especialmente das licenciaturas. Embora ainda não represente um número tão expressivo em relação à educação presencial, a educação a distância é uma modalidade crescente no país nos últimos anos, em todos os graus acadêmicos. Todavia, é na licenciatura que podemos observar um fato discrepante: enquanto os cursos de bacharelado a distância representam em média, nos anos de 2014 a 2016, 1,6% do total de cursos desse grau acadêmico; os cursos de licenciatura a distância correspondem, em média, a 8,9% do total de cursos de licenciatura oferecidos no Brasil no período em questão. Mas não apenas isto, não obstante a este percentual expressivo quando comparado ao dos cursos de bacharelado, por exemplo, e ao aumento da oferta de licenciaturas a distância, podemos observar um decréscimo de licenciaturas oferecidas na modalidade presencial. Tal fato revela algo, no mínimo intrigante, que é a tendência à progressiva expansão da oferta de cursos de licenciatura a distância em detrimento dos presenciais, ou seja, um crescimento inversamente proporcional. O que não tem ocorrido quando se trata dos cursos de bacharelado, em que a oferta tem aumentado

tanto na modalidade a distância como na presencial, ou seja, um crescimento diretamente proporcional.

O aumento do número de estudantes matriculados em licenciaturas a distância pode ser confirmado a partir da tabela abaixo.

Tabela 3 – Número de matrículas de graduação por modalidade de ensino, segundo grau acadêmico (2014 – 2016)

Ano	Grau acadêmico	Total	Modalidade de Ensino	
			Presencial	A Distância
2014	<b>Total</b>	<b>7.828.013</b>	<b>6.486.171</b>	<b>1.341.842</b>
	Bacharelado	5.309.414	4.892.907	416.507
	Licenciatura	1.466.635	925.942	540.693
	Tecnológico	1.029.767	645.125	384.642
	Não aplicável	22.197	22.197	-
2015	<b>Total</b>	<b>8.027.297</b>	<b>6.633.545</b>	<b>1.393.752</b>
	Bacharelado	5.516.151	5.080.073	436.078
	Licenciatura	1.471.930	906.930	565.000
	Tecnológico	1.010.142	617.468	392.674
	Não aplicável	29.074	29.074	-
2016	<b>Total</b>	<b>8.048.701</b>	<b>6.554.283</b>	<b>1.494.418</b>
	Bacharelado	5.549.736	5.083.946	465.790
	Licenciatura	1.520.494	880.167	640.327
	Tecnológico	946.229	557.928	388.301
	Não aplicável	32.242	32.242	-

Fonte: Elaborada por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Superior.

Especialmente de 2015 para 2016, houve uma considerável diminuição de matrículas nos cursos de licenciatura presenciais. Já os cursos tecnológicos mantiveram uma diminuição crescente entre 2014 e 2016, e os cursos de bacharelado, ao contrário, um aumento crescente no mesmo período.

Os cursos presenciais nos três graus acadêmicos apresentados pelas tabelas – bacharelado, licenciatura e tecnológico – ainda são maioria em relação aos cursos a

distância, mas de acordo com o Censo de 2017 os cursos de graduação na modalidade a distância aumentaram 17,6% de 2016 para 2017, enquanto o número de matrículas em cursos presenciais sofreu uma diminuição de 0,4% no mesmo período. Essa informação confirma o que pode ser observado na tabela anterior, isto é, a tendência a um progressivo aumento de cursos de graduação na modalidade a distância, especialmente os de licenciatura. Quanto ao turno em que predominam as matrículas presenciais, a tabela a seguir nos traz algumas informações. Vejamos:

Tabela 4 – Número de matrículas presenciais de graduação, por turno, segundo a categoria administrativa (2017)

Categoria administrativa	Total	Turno	
		Diurno	Noturno
<b>Total</b>	<b>6.529.681</b>	40,4%	59,6%
Pública	<b>1.879.784</b>	64,2%	35,8%
Federal	<b>1.204.956</b>	69,7%	30,3%
Estadual	<b>579.615</b>	58,5%	41,5%
Municipal	<b>95.213</b>	28,8%	71,2%
Privada	<b>4.649.897</b>	30,9%	69,1%

Fonte: Elaborada por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Superior.

É possível observar que em números totais 59,6% das matrículas são noturnas e 40,4%, diurnas. Quanto à categoria administrativa (pública e privada), há dois padrões distintos. As instituições públicas federais e estaduais apresentam maiores percentuais em matrículas diurnas, 69,7% e 58,5%, respectivamente. Já nas instituições públicas municipais e nas instituições privadas predominam as matrículas noturnas, 70% em média.

A partir, ainda, das informações levantadas pelo Censo de 2017, é possível traçar um perfil para os cursos de educação superior: o número de matrículas nos cursos de licenciatura corresponde a 19,3% do número total, sendo 37,9% em instituições públicas e 62,1% nas privadas; 53,2% na modalidade presencial e 46,8%, a distância; com um público predominantemente feminino, 70,6% das matrículas em cursos de licenciatura são de mulheres. Dessa forma, pode-se concluir que a formação de

professores no Brasil, atualmente, acontece majoritariamente de forma presencial e em instituições privadas. E, por inferência, é possível afirmar que também no período noturno, uma vez que quase 70% das matrículas na educação superior privada está concentrada nesse turno.

No resumo técnico do Censo 2016 é possível encontrarmos ainda, tabelas em que o curso de Pedagogia (licenciatura) aparece como um dos três maiores cursos de graduação do país em número de matrículas e em segunda posição em número de concluintes.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) que avaliou em 2017 as instituições, cursos e estudantes das licenciaturas em Pedagogia, entre outros, gerou um relatório técnico com a síntese dos dados coletados por meio do ENADE (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes). Tal relatório – disponível no site do Inep – aponta que dos 1.212 cursos de Pedagogia avaliados em 2017, 345 são da rede pública e 867 da rede privada, o que corrobora com as informações constantes no Censo 2017. Outro dado interessante trazido pelo relatório do ENADE diz respeito ao tipo de organização acadêmica das instituições avaliadas, dos 1.212 cursos, 570 são ofertados em Faculdades, 494 em Universidades e 141 em Centros Universitários. Quanto aos estudantes, dos 132.579 inscritos, compareceram ao ENADE 113.651, sendo 78,8% oriundos de instituições privadas e 49,1%, de cursos presenciais. Do total de estudantes presentes, 93,6% eram do sexo feminino e a média de idade era de 34 anos.

Em relação ao perfil socioeconômico, a renda familiar mensal declarada pelos estudantes de pedagogia, foi em média de 1,5 a 3 salários mínimos. E, no que diz respeito ao trabalho e sustento, 32,2% declararam que possuem renda e contribuem para o sustento da família, conforme tabela a seguir.

Tabela 5 – Distribuição por sexo, segundo a faixa de renda mensal familiar dos estudantes - ENADE/2017 – Pedagogia (Licenciatura)

Situação de renda e sustento	Sexo do inscrito		
	Total	Masculino	Feminino
Não tenho renda e meus gastos são financiados por programas governamentais.	5,4%	0,4%	5%
Não tenho renda e meus gastos são financiados pela minha família ou por outras pessoas.	21,9%	0,9%	21%
Tenho renda, mas recebo ajuda da família ou de outras pessoas para financiar meus gastos.	22%	1,1%	20,9%
Tenho renda e não preciso de ajuda para financiar meus gastos	8,9%	0,9%	8%
Tenho renda e contribuo com o sustento da família.	32,2%	1,7%	30,5%
Sou o principal responsável pelo sustento da família.	9,6%	1,4%	8,2%
<b>Total</b>	<b>100,0%</b>	<b>6,4%</b>	<b>93,6%</b>

Fonte: MEC/Inep/Daes - ENADE/2017

Com base nos dados apresentados constatamos que apenas 27,3% dos estudantes de pedagogia declararam que não possuem renda e que mais de 70% são trabalhadores. Outras tabelas e análises presentes no relatório dão conta de que mais de 70% dos alunos que cursam pedagogia trabalham ou trabalharam como docentes, seja em cursinhos, escolas privadas ou públicas, como concursados ou contratados.

Em consonância com as informações apresentadas, quero compartilhar que estava presente a uma palestra<sup>10</sup> ministrada pela professora Bernadete Gatti em 2016, no Instituto Federal Fluminense, quando ela apresentou resultados de pesquisas recentes realizadas por seu grupo de pesquisadores que ressaltam como tendência atual crescente, a oferta de cursos de licenciatura, mesmo nas universidades públicas, noturnos.

Dentro da temática “Ensino, pesquisa e extensão”, Gatti apontou alguns entraves à efetivação deste tripé no qual se funda a Universidade, que segundo ela, está em desequilíbrio. Entre eles, foi citado o “aligeiramento” e a degradação da formação inicial docente, pois os alunos das licenciaturas, em sua grande maioria, optam pelo

<sup>10</sup> Palestra realizada para professores e alunos dos cursos de licenciatura, no auditório do Instituto Federal Fluminense no dia 10 de novembro de 2016.

turno da noite a fim de conciliar com o trabalho, o que dificulta a realização das atividades práticas relacionadas à docência, inclusive o estágio supervisionado.

Além disso, sendo a carga horária diária dos cursos noturnos, na prática, inferior à dos cursos diurnos, a formação teórica também fica fragilizada. Ao que Gatti aponta como possível de se amenizar, ampliando o tempo total daqueles cursos para cinco, e não apenas quatro anos, como atualmente é.

Se a professora Bernadete vê a necessidade de ampliar a carga horária total dos cursos noturnos, o que dizer então dos cursos de licenciatura a distância, que duram em média de 2 a 3 anos?

Penso que estamos diante de um impasse: se por um lado é notória a degradação da formação inicial de docentes no Brasil, pelas razões já expostas, por outro, devemos admitir que os cursos pedagogia, por exemplo, noturnos e a distância, representam mais oportunidades de acesso à educação superior, principalmente aos trabalhadores. Ao que parece, a discussão para além da garantia de acesso e permanência, como sobretudo da qualidade da educação precisa permear não apenas a educação básica, mas também a educação superior.

Quanto à formação inicial dos professores para atuarem na educação superior, pelo exposto anteriormente, percebe-se que nossa legislação educacional não exige formação pedagógica específica, recomendando apenas que seja realizada, preferencialmente e não obrigatoriamente, em cursos de mestrado e doutorado.

A formação, que não é neutra, exigida para docência no ensino superior tem se concentrado no conhecimento aprofundado de determinado conteúdo, seja ele prático (decorrente do exercício profissional) ou teórico/ epistemológico (decorrente do exercício acadêmico, do “ethos acadêmico”, que é a identificação fundamental do trabalho universitário com a pesquisa). (RIVAS; CONTE; AGUILAR, 2007, p. 3)

Os cursos de pós-graduação lato sensu ou stricto sensu – mestrado e doutorado – não enfatizam a formação pedagógica para o exercício da docência, ao contrário, enfatizam o conhecimento disciplinar e a investigação em determinado campo do saber, sendo assim, “tornam-se insuficientes para enfrentar a articulação da docência com a pesquisa, levando a expressão tão repetida da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão a tornar-se um refrão vazio, decantado sem o exercício da crítica” (GATTI, 2004, p. 433).

Em contrapartida, Tardif (2014, p.241) afirma que a formação de professores ainda é bastante dominada por conteúdos e lógicas disciplinares, em detrimento das profissionais. Os cursos de formação docente que contemplam teorias sociológicas, “docimológicas”, psicológicas, didáticas, filosóficas, históricas e pedagógicas na maioria das vezes não estabelecem nenhum tipo de relação entre esses conhecimentos, o ensino e a realidade cotidiana do trabalho docente (TARDIF, 2004).

Cabe ressaltar que os cursos de licenciatura, atendendo à Resolução CNE nº 2/2015, devem contemplar todos os conhecimentos citados por Tardif e, ainda, uma carga horária destinada ao estágio supervisionado; o que não ocorre nos cursos de pós-graduação lato e stricto sensu.

Estes, por sua vez, estão muito mais focados na formação de pesquisadores. E, como já se sabe bons pesquisadores nem sempre serão ou são bons professores. Uma prova disso é que muitos conhecem ou já ouviram falar de professores mestres ou doutores, que apesar de possuírem muita intimidade com a pesquisa e os seus métodos, não demonstram um bom desempenho na sala de aula.

Isso se explica pelo fato da docência envolver saberes específicos, entre eles, o didático. Os processos de formação de professores devem contemplar saberes das áreas de conhecimento, pois ninguém ensina o que não sabe; saberes pedagógicos; saberes didáticos, que são a articulação entre a teoria da educação e a teoria do ensino e saberes da experiência (PIMENTA e ANASTASIOU, 2014, p.71).

Por outro lado, é importante destacar que a pesquisa também tem seu papel e relevância na formação de professores. Por meio dela é possível compreender melhor as teorias educacionais e sua relação com a prática. O professor-pesquisador torna-se um sujeito produtor de novos e significativos conhecimentos. Ele sai do lugar de mero reprodutor e transmissor dos conhecimentos histórico e socialmente construídos para ocupar um protagonismo na construção desses conhecimentos.

Retomando o impasse na questão da formação docente para a educação superior, pode-se afirmar que ele também não pode ser solucionado – pelo menos não totalmente – pelos cursos de licenciatura, ou melhor, a partir da formação desse professor num curso de licenciatura, porque estes são organizados e estruturados para formarem professores que atuarão especificamente na educação básica, não contemplando as especificidades do trabalho e formação docente na educação superior. Para Pimenta e Anastasiou (2014, p. 80) “ser professor universitário supõe o domínio de seu campo específico de conhecimentos”.



Ou seja, o professor da educação superior deve possuir e produzir conhecimentos específicos e científicos, além dos relacionados ao ensino. Ele necessita saber o que ensinar, como, para quem e para que ensinar. Necessita refletir sobre a intencionalidade de sua ação, que nunca é neutra.

E quando se trata de um professor que atua nos cursos de licenciatura, ou seja, nos cursos que formam futuros professores, as “exigências” e desafios são ainda maiores.

A complexidade do trabalho docente na educação superior, em especial nos cursos de licenciatura, pode ser explicada pela diversidade de conhecimentos e capacidades que este professor deve dominar. Além de saberes pedagógicos, teóricos e práticos, o processo de ensino-aprendizagem, especialmente nesse nível de ensino, requer do professor uma competência política, entendida como a capacidade de despertar em seus alunos – futuros professores – o espírito crítico e investigativo, o pensamento reflexivo e o comportamento social e ético-profissional comprometido com a diminuição das desigualdades e exclusões presentes em nossa sociedade.

Embora seja possível observar, na prática, a necessidade e importância de tais conhecimentos, ainda há uma indefinição legal e falta de instruções claras de como deve ser a formação do professor da educação superior. Nesse sentido, devo concordar com a afirmação de Benedito (1995 apud PIMENTA e ANASTASIOU, 2014, p. 36) de que “o professor universitário aprende a sê-lo mediante um processo de socialização em parte intuitiva, autodidata ou (...) seguindo a rotina dos outros”. E continua dizendo que nesse processo contam a sua experiência como aluno, o modelo de ensino universitário predominante, as reações de seus alunos e a sua capacidade autodidata, porém conclui afirmando: “mas são insuficientes”.

E se são insuficientes, o que falta à formação do professor da educação superior? Uma vez que ele não precisa, necessariamente, ser formado inicialmente num curso de licenciatura e que os cursos de mestrado e doutorado deixam lacunas quanto à formação pedagógica e prática, outra pergunta se deve fazer: onde ou em que momento essas lacunas podem ser preenchidas?

Acredita-se que por meio da formação continuada, pois ela propicia a aprendizagem constante e com isso, o desenvolvimento pessoal, cultural e profissional do professor (LIBÂNEO, 2004, p. 227).

### 2.2.2 Formação continuada: (des) construção e (res) significação

Como dito anteriormente, a formação continuada pressupõe uma formação inicial que, diga-se de passagem, deve ter qualidade, o que significa oferecer sólidas bases para a construção dos conhecimentos profissionais em coerência com o nível de escolaridade com o qual o professor irá trabalhar. A formação contínua é aquela permanentemente desenvolvida durante toda a carreira profissional docente, e é exatamente isto que a difere da formação inicial formal, que tem uma curta duração e acontece em instituições educativas credenciadas para tanto, com tempo determinado para seu início e fim.

Utilizo aqui o termo formal em referência à formação inicial em concordância com Garcia e Alves (2012, pp. 489 e 490) ao afirmarem que a formação de professores se oficializa num curso específico para este fim, mas não se restringe a ele, começando antes mesmo de sua entrada na escola, em múltiplos contextos, espaços e num processo contínuo, interminável.

De fato é necessário reconhecer que todas as relações pessoais ou institucionais que o professor estabelece ao longo de sua vida contribuem para sua formação profissional, para as concepções sócio-filosófico-políticas que assume e fundamentam sua prática.

Diante dessas concepções é possível perceber que a formação do professor envolve vários tipos de formação: a formação inicial formal, que ocorre em cursos e instituições específicos; a formação a partir das relações cotidianas que acontecem antes, durante e depois da formação inicial formal e a formação continuada que acontece tanto em universidades – em cursos de pós-graduação – como no local de trabalho.

Se a formação do professor envolve múltiplas fontes e relações, múltiplas também são as possibilidades de desenvolvimento da sua formação continuada, ou seja, há muitos meios de promovê-la. Além da frequência em cursos de aperfeiçoamento, especialização, mestrado, doutorado, extensão; a participação em palestras, minicursos, oficinas, mesas-redondas, grupos de estudo, rodas de conversa, todos são considerados iniciativas importantes e formadoras do professor.

A partir dessa amplitude e multiplicidade, gostaria de propor uma maior atenção à formação contínua promovida e realizada no local de trabalho (formação em serviço), exatamente por ser a que menor incentivo e investimento recebe.

Nesse sentido, Pimenta (1999, pp. 30 e 31) ressalta a importância de preparar professores com uma atitude reflexiva acerca do seu ensino e das condições sociais que o influenciam, e para tanto, ela defende uma formação contínua que acontece no local de trabalho, em redes de autoformação e em parcerias com instituições de formação.

De acordo com Libâneo (2004, p. 227) “a formação continuada é o prolongamento da formação inicial visando ao aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho”. Nessa afirmação Libâneo apresenta, em consonância com Pimenta (1999), uma forma de desenvolvimento da formação continuada, que é a que ocorre no próprio contexto de trabalho e, como sua finalidade, o aperfeiçoamento teórico e prático.

A necessidade de aperfeiçoamento contínuo denota algo muito peculiar do trabalho docente, que é a diversidade de habilidades e conhecimentos, bem como de desafios que o professor enfrenta, num contexto em que a própria educação se apresenta em processo rápido e intenso de mudanças. Mas não apenas isso, expressa também a limitação da formação inicial docente.

Pesquisas recentes revelam que a formação de professores da educação superior tem sido considerada incumbência deles próprios, dependente de sua iniciativa em buscá-la ou não, de acordo com os interesses particulares de cada professor (RIVAS; CONTE e AGUILAR, 2007, p. 2).

Tal afirmação se confirma na prática, pois o que se tem observado é a existência de pouca ou quase nenhuma iniciativa por parte dos sistemas de ensino quanto à formação continuada dos professores que atuam na educação superior. Talvez por serem considerados “especialistas” em determinada área do conhecimento. Ou talvez por se acreditar serem professores de um segmento em que os alunos são mais autônomos, independentes, pesquisadores e construtores do próprio conhecimento.

Todavia é premente pensarmos que tais características – que devem estar presentes na vida acadêmica do aluno da educação superior, especialmente o licenciando, mas nem sempre estão – não diminuem a responsabilidade e os desafios que se apresentam ao professor, nem tão pouco o isenta da necessidade de uma formação contínua.

Sendo assim penso que, oportunizar tempo e espaço para o diálogo, o estudo, a reflexão, para que professores compartilhem suas angústias e êxitos, buscando encontrar possíveis soluções para a diversidade de desafios e conflitos que enfrentam e são obrigados a mediar, é papel fundamental da formação contínua no ambiente e horário de trabalho.

Conforme Bullough (1987 apud Pimenta e Anastasiou, 2014, p. 87) “a aula é o santuário dos professores”, é o local sagrado dentro das instituições educativas, que é preservado e protegido pelo isolamento do professor. Em contrapartida, refletir coletivamente sobre o que se faz é “pôr-se na roda, é deixar-se conhecer, é expor-se”, algo que o professor da educação superior faz com muita dificuldade, pois ele está acostumado a processos de planejamento, execução e avaliação das atividades de forma individual e solitária (PIMENTA e ANASTASIOU, 2014, p. 113). Seja por defesa, seja por hábito, o fato é que o trabalho do professor da educação superior é um trabalho muito solitário, em todas as suas etapas, o que corrobora ainda mais para a defesa da importância de uma formação continuada que privilegie o diálogo e as trocas de experiências entre esses professores.

O professor é um profissional “prático-reflexivo”, que possui e produz saberes específicos ao seu trabalho. Ele é capaz de pensar, pesquisar, criticar, planejar, compartilhar e aperfeiçoar sua própria prática, em particular, e o trabalho docente, em geral. A prática profissional é “o espaço original e relativamente autônomo de aprendizagem e formação para os futuros [...]” e experientes professores (TARDIF, 2014, p. 286).

A formação em serviço deve ser incentivada e praticada principalmente por valorizar os saberes experienciais dos professores e por proporcionar a articulação entre teoria-prática e a reflexão sobre a prática. A reflexão crítica sobre a própria prática – a autocrítica –, a revisão constante dos fundamentos epistemológicos e políticos que a fundamentam e solidificam, o processo contínuo de autoavaliação podem conduzir à mudança nas atitudes e práticas dos professores.

Digo podem, porque as mudanças que se deseja e espera de fato só se efetivam quando a proposta de formação continuada leva em consideração “as condições sociopsicológicas e culturais de existência das pessoas em seus nichos de habitação e convivência, e não apenas suas condições cognitivas” (GATTI, 2003, p. 5).

O professor não é somente um “sujeito epistêmico” que se coloca diante do mundo numa relação estrita de conhecimento, que “processa” informações extraídas do “objeto” (um contexto, uma situação, pessoas, etc) através de seu sistema cognitivo [...]. Ele é um “sujeito existencial” [...], uma pessoa completa com seu corpo, suas emoções, sua linguagem, seu relacionamento com os outros e consigo mesmo. (TARDIF, 2014, pp. 103 e 104)

Por essa razão é importante que a formação continuada contemple, acolha e respeite as diferenças individuais, ao mesmo tempo em que propicia a convivência e troca de experiências, subjetivas e significantes, entre professores mais experientes e os iniciantes na carreira. A experiência dos professores mais antigos somada à energia e idealismo dos professores iniciantes pode ser a fórmula ideal para a construção de um projeto coletivo que tem como finalidade primordial a formação de sujeitos conscientes, críticos, sensíveis e inovadores. Conforme Gervais e Jovchelovitch (1998 apud GATTI, 2003, p. 8) “crenças e práticas são construídas num contexto de interação e negociação social constantes [...]”.

A interação, o diálogo e a convivência tiram o professor da educação superior do isolacionismo em que muitas vezes se coloca e é colocado. Não é raro encontrarmos professores desse segmento com comportamentos individualistas, preconceituosos, por vezes soberbos, que precisam ser incessantemente combatidos, dando lugar a atitudes altruístas, flexíveis e solidárias. Além disso, as propostas pedagógicas e institucionais quando assumidas pelo coletivo, por um grupo de professores, têm maiores possibilidades de se concretizarem e de produzirem mudanças significativas, do que ações individuais ou individualizadas.

As mudanças que se espera e almeja estão relacionadas, obviamente, ao processo de ensino-aprendizagem e à qualidade social da educação, que são os fins de toda ação educativa. A complexidade do processo ensino-aprendizagem na educação superior está intimamente ligada à maneira como o conhecimento tem sido socialmente produzido e se transformado, impondo ao professor e aos alunos o desenvolvimento da capacidade de reelaborar, reinventar e ressignificar conceitos, métodos, objetivos e estratégias.

Nesse sentido, é necessário pensar que dentre os objetivos traçados e desejados neste processo, o que diz respeito a sua dimensão política é fundamental para que se alcance a tão almejada qualidade social da educação, que nada mais é que o compromisso ético e político do professor com a formação de cidadãos críticos, reflexivos, conhecedores e cumpridores de seu papel social.

Isso me faz lembrar algumas reflexões propostas por Paulo Freire no livro “A importância do ato de ler” (1989) entre elas, o trecho em que ele afirma que o papel do professor não é nem doutrinador, nem tão pouco espontaneísta e sim libertador. A educação libertadora é aquela que promove a emancipação dos alunos, aquela capaz de auxiliá-los a superarem a visão ingênua do mundo, alcançando uma visão crítica do mesmo.

Mas, é pertinente registrar que tal tarefa exige uma postura humilde do professor, exige a compreensão de que ninguém sabe tudo, assim como ninguém ignora tudo (FREIRE, 1989). Professores e alunos possuem uma leitura de mundo, que segundo Freire, antecede mesmo a leitura da palavra, por isso tanto o aluno, quanto o professor são seres “aprendentes” por toda a vida.

Citando Marx, Fernandes (1987, p. 33) faz a seguinte pergunta: “quem educa o educador?”. Ele continua dizendo: “o educador educa os outros, mas ele também é educado. No processo de educar, ele se educa, se reeduca e quando pratica uma má ação no sentido gestáltico ele se autopune, aprende alguma coisa”.

Acho fantástica essa nossa condição humana, de “seres inacabados” em permanente devir, exatamente porque ela é vital, pois aquele que acredita já ter aprendido tudo não tem muitas razões para permanecer vivo. E quando falamos em processo ensino-aprendizagem, estamos falando de um processo dinâmico no qual quem ensina também aprende e vice-versa.

Reconhecendo no professor essa condição de ser inacabado e de, por isso mesmo, um “eterno” aprendiz, é possível defender a formação continuada em serviço como um importante meio de desenvolvimento pessoal e profissional na medida em que ela propicia a aprendizagem.

Nóvoa (1992, p. 16) destaca o trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas, incentivado e oportunizado na formação continuada em serviço, como capaz de conduzir à mudanças e inovação pedagógica, e à construção e reconstrução permanente da identidade docente.

Tornamo-nos conscientes de que o “pertencimento” e a “identidade” não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o “pertencimento” quanto para a “identidade”. (BAUMAN, 1925, pp. 17)

Poderíamos acrescentar à citação de Bauman (sem correr o risco de uma mudança semântica), “[...] a maneira como age e aprende [...] são fatores cruciais tanto para o pertencimento quanto para a identidade”, pois a aprendizagem e a identidade se interrelacionam, ambas são construídas permanentemente. A identidade profissional docente é construída permanentemente e com base em múltiplos saberes, experiências e relações, dessa forma, a formação continuada em serviço ao valorizar a experiência, o diálogo e a reflexão contínua, também contribui significativamente para a construção dessa identidade.

[...] um caminho para a construção de suas identidades tem sido os processos continuados de profissionalização realizados nas universidades, nos quais os estudos, as discussões, as sínteses se referem à problemática enfrentada no cotidiano da sala de aula e são confrontados, analisados e submetidos à reflexão em diálogo com as questões teóricas. (PIMENTA e ANASTASIOU, 2014, p. 91)

Os processos continuados de profissionalização, ou seja, a formação continuada deve propiciar a reflexão e o compartilhamento das situações e experiências cotidianas da sala de aula, pois elas apontam as reais necessidades dos professores. Entretanto, insisto em dizer que o espaço mais propício para que ela ocorra é o local de trabalho do professor, pois é onde ele pode se encontrar com seus colegas de trabalho, aqueles que possuem em comum tanto o lócus quanto os desafios profissionais e institucionais que a eles se apresentam.

Espera-se, portanto, que esse modelo de formação continuada, em que os professores se encontram periódica e frequentemente para dialogar, trocar experiências e refletir sobre questões relativas à educação, ao ensino e às práticas e desafios cotidianos possa gerar mudanças positivas e significativas nos seus modos de pensar, agir, sentir, em sua identidade; e que essas mudanças se reflitam no processo ensino-aprendizagem e na qualidade social da educação.

### 3 METODOLOGIA

Toda pesquisa implica atividade sistemática e é, no fundo, sempre exercício acurado de argumentação própria.

Pedro Demo

O tema desta pesquisa está situado dentro das ciências humanas e sociais, sua proposta é investigar fenômenos humanos que são saturados de razão, liberdade, vontade e significados. Ela também se identifica como uma pesquisa qualitativa, pois os dados recolhidos são qualitativos, ou seja, ricos em detalhes, subjetivos e complexos. Além disso, “privilegiam essencialmente a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 16).

Cabe esclarecer que durante sua trajetória, foram utilizados também instrumentos quantitativos, como o questionário semiestruturado, apenas com a finalidade de traçar o perfil do grupo de participantes da pesquisa enriquecendo as informações acerca desses sujeitos, todavia em sua essência trata-se de uma pesquisa qualitativa.

Delimitou-se como objeto de estudo a formação continuada de professores da educação superior. As questões iniciais, frutos de uma inquietação pessoal, foram: quais são os desafios enfrentados pelo professor da educação superior no exercício de sua profissão? E, se a formação inicial do professor da educação superior não o capacita a lidar com os múltiplos desafios da sua prática cotidiana, onde ele pode encontrar essa capacitação?

Em busca de possíveis respostas para estas perguntas, traçou-se um percurso metodológico que incluiu instrumentos e procedimentos que serão detalhados a seguir.

Tomando-se essas premissas, iniciou-se uma investigação, primeiramente teórica, que apontava alguns desafios enfrentados pelos professores da educação superior, bem como a formação continuada em serviço como um importante instrumento para o desenvolvimento profissional e para o enfrentamento de tais desafios. Neste momento aconteceram outros desdobramentos, pois por meio da pesquisa e análise criteriosa da legislação educacional brasileira, foi possível concluir que o tipo de formação continuada garantida aos professores era de fato diferente daquela que se estava propondo neste trabalho.

Sendo assim, a partir de uma pesquisa documental e bibliográfica foram trazidos elementos cujo objetivo era ampliar a reflexão acerca do tema, apontando para a



necessidade de se repensar e ressignificar a formação continuada de professores da educação superior.

Acredita-se que toda investigação baseia-se numa orientação teórica e que “os bons investigadores estão conscientes dos seus fundamentos teóricos, servindo-se deles para recolher e analisar os dados” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 52). Dessa forma, a escolha dos referenciais teóricos que fundamentaram e nortearam esta pesquisa além de consciente não é neutra, pois revelam a posição político-filosófica da pesquisadora enquanto sujeito crítico-reflexivo que é.

Após a investigação teórica preliminar, observou-se a necessidade de se ouvir os principais envolvidos na temática em questão: os professores que atuam na educação superior, mais especificamente os que atuam nos cursos de licenciatura.

Então, a segunda parte da pesquisa consistiu em promover encontros com um grupo de seis professoras que atuam nos cursos de licenciatura do Instituto Federal Fluminense para dialogarmos e refletirmos coletivamente acerca dos desafios da prática docente na educação superior e da formação continuada em serviço – modelo defendido neste trabalho. Esperava-se neste momento conhecer o que essas professoras consideram como desafiador em sua prática docente e aquilo que elas concebem como formação continuada, a fim de confirmar ou não o que os referenciais teóricos sugerem.

Nesse intuito, foram utilizados como instrumentos o questionário<sup>11</sup> semiestruturado (com questões fechadas e abertas), entregue as professoras no primeiro dos cinco encontros realizados, a fim de traçar o perfil do grupo; e o grupo focal, compreendido como um instrumento adequado e coerente com os objetivos da pesquisa, uma vez que ele é formado por pessoas que irão discutir o tema, objeto de pesquisa, a partir de suas experiências e concepções pessoais.

O grupo focal serviria ao propósito de “ouvir” os sujeitos envolvidos, como também de incentivar o grupo a praticar o tipo de formação continuada proposto neste trabalho. Seria uma maneira de se observar, na prática, se é possível, viável e, principalmente, relevante este tipo de formação.

Além de coerente com os objetivos da pesquisa, é necessário que a técnica do grupo focal obedeça a princípios como a não diretividade do moderador da discussão, que deve evitar ingerências como intervenções positivas e negativas ou opiniões particulares e conclusões. Por outro lado, cabe ao moderador fazer intervenções que

---

<sup>11</sup> O modelo do questionário utilizado encontra-se nos anexos deste trabalho.

facilitem as trocas e que busquem manter os objetivos, o foco de trabalho do grupo (GATTI, 2005, pp. 8 e 9).

Nessa perspectiva, os cinco encontros, que aconteceram semanalmente numa sala do Instituto Federal Fluminense, com duração de uma hora e meia, em média, foram direcionados por um roteiro<sup>12</sup> previamente elaborado por mim, que fui também mediadora das discussões. Durante os encontros foram utilizados como recursos para a coleta de dados a gravação em áudio (por meio do celular), transcrita posteriormente, anotações e a observação. As questões apresentadas ao grupo para discussão e reflexão envolveram as seguintes temáticas: *significado de formação continuada, identidade docente, desafios da prática docente, relevância da formação continuada para o professor da educação superior*.

Além das discussões em torno dessas temáticas, as professoras tiveram a oportunidade, em um dos encontros, de fazerem “relatos de experiências”, momento em que elas puderam compartilhar algumas situações já vivenciadas durante o exercício da docência na educação superior e ao longo de sua vida. Já no último encontro, foi realizada uma avaliação coletiva, em que cada uma das participantes fez considerações acerca da sua experiência pessoal com a pesquisa e seus instrumentos. Nessa oportunidade foi possível refletirem sobre o conceito de formação continuada que haviam formulado no primeiro encontro, além de avaliarem particular e coletivamente como foi participar de um grupo protótipo de formação continuada no modelo proposto e desenvolvido, chegando à conclusão que o mesmo é extremamente relevante.

Após a escuta cuidadosa dos participantes procedeu-se à análise e interpretação dos dados coletados. Neste ponto, é importante esclarecer que conforme Gomes (2012, p. 80) a pesquisa qualitativa não tem como objetivo contar opiniões ou mensurar pessoas, antes pretende explorar o seu conjunto e as representações sociais sobre o tema investigado. Nesse sentido, optou-se pela análise e interpretação buscando estabelecer a relação entre os dados e os seus significados a fim de compreendê-los e explicá-los e não apenas descrevê-los fielmente, como propõe a técnica da descrição.

Os dados suscitados com a realização do grupo focal, especialmente os relacionados aos desafios da prática docente, conduziram ao retorno à pesquisa bibliográfica, pois era necessário investigar o que se havia produzido teoricamente acerca das questões apresentadas, buscando construir o diálogo entre teoria e prática. O

---

<sup>12</sup> O roteiro utilizado também se encontra nos anexos deste trabalho.

que já era esperado, na realidade, pois ao incorporar à pesquisa as falas e significados trazidos pelos sujeitos, pretendia-se analisar a relação dialética entre seus discursos e os discursos teóricos já existentes.

Cabe esclarecer que a fim de organizar melhor os dados coletados, oportunizando sua melhor compreensão, optou-se por agrupá-los em quatro categorias: *formação continuada em serviço; desafios cotidianos: dimensão humana; desafios cotidianos: dimensão política e desafios cotidianos: dimensão epistemológica.*

O caminho percorrido demonstra o compromisso da pesquisadora com os princípios científicos da pesquisa, ou seja, quero dizer que todo pesquisador que se propõe a fazer ciência deve estar comprometido com tais princípios. Entretanto, também gostaria de mencionar que, em concordância com Demo (2007), toda pesquisa deve ter um caráter educativo no sentido da disciplina e do conhecimento que promove. E como todo conhecimento é inacabado e de certa forma, provisório, o objetivo de uma pesquisa científico-educativa deve ser, para além da construção de conhecimentos, “provocar”, “instigar” e “despertar”, é o que pretende esta pesquisa.

#### **4 DESAFIOS COTIDIANOS DA PRÁTICA DOCENTE: REFLETINDO SOBRE NOVAS E VELHAS PERSPECTIVAS**

Eu quero desaprender para aprender de novo. Raspar as tintas com que me pintaram. Desencaixotar emoções, recuperar sentidos.

Rubem Alves

##### **4.1 DESCRIÇÃO DOS ENCONTROS**

Como eu já conhecia o grupo de professores que seriam alvo da pesquisa, não foi difícil fazer o primeiro contato para apresentar a proposta e os seus objetivos. Dessa forma, fui convidada a participar da reunião que os professores da área de educação dos cursos de licenciatura teriam no dia 10 de abril, a fim de apresentar-lhes a pesquisa e convidá-los a participarem do grupo focal. Na ocasião estavam presentes na reunião nove dos quatorze professores e todos demonstraram apoio e interesse em participar do grupo.

Quando eu comecei a trabalhar como professora substituta da área de educação nos cursos de licenciatura do IFF em 2016, aquela era uma reunião que acontecia quinzenalmente, às terças-feiras com duas horas de duração, e destinava-se basicamente à discussão coletiva de assuntos de ordem administrativa, à reformulação das ementas das disciplinas da área de educação e à escolha de disciplinas e turmas para o próximo semestre letivo.

Nesse primeiro contato, os professores fizeram algumas perguntas acerca do trabalho e da preservação ou não de suas identidades no mesmo. Após fazer os devidos esclarecimentos e acordar que suas identidades seriam resguardadas, eles me passaram os seus contatos e alguns, também os seus horários disponíveis, para que pudéssemos nos comunicar e marcar os encontros num horário comum a todos.

Bem, o próximo passo foi enviar um e-mail para cada um deles solicitando àqueles que ainda não o tinham feito, que me encaminhassem sua disponibilidade. Após receber esse retorno comecei a cruzar as informações para encontrar o melhor dia e horário para os encontros. Nesse momento fiquei um pouco desanimada, pois percebi que poucos professores tinham horários disponíveis em comum, então passei a ligar para cada um a fim de tentar “negociar” o dia, hora e os intervalos dos nossos encontros, ou seja, se seriam quinzenais ou mensais. Depois de acatar a sugestão de uma das professoras participantes para que os nossos encontros fossem semanais, conseguimos combinar o primeiro encontro para o dia 2 de maio, uma quarta-feira às 18 horas.

Criei um grupo no whatsapp com as seis professoras que faziam parte do grupo focal para lembrá-las semanalmente dos nossos encontros, e por meio da nossa primeira conversa percebi que não teríamos a presença de todas no dia 2, como havíamos combinado, então decidimos remarcar o primeiro encontro para o dia 9 de maio (uma semana depois).

Todos os encontros aconteceram no IFF, sempre às quartas-feiras às 18 h, porém o intervalo não foi sempre semanal.

Começamos no dia 9 de maio às 18 horas e 10 minutos na sala que eu havia reservado para os encontros, com a presença das seis professoras participantes do grupo focal, o que me trouxe muita satisfação.

Logo após a apresentação da pesquisa (tema, objetivos, técnica do grupo focal...) e dos seus procedimentos (gravação de áudio, anotações, observação), eu as entreguei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o questionário para que elas pudessem assinar e preencher. Em seguida, solicitei que as participantes escrevessem num bloco

de papel, que haviam recebido, o conceito de formação continuada, isto é, o que elas compreendiam como formação continuada. A partir de suas respostas iniciamos a discussão com o objetivo de refletirmos coletivamente sobre esses conceitos e sobre a formação continuada de professores da educação superior.

O segundo encontro aconteceu no dia 16 de maio e começou às 18 horas e 10 minutos. O tema proposto para esse encontro foi a “identidade docente” e a pergunta inicial: “como foi o seu primeiro dia na escola?” Ao compartilharem como foram suas primeiras experiências na escola, as quatro professoras presentes lembraram também de seus professores, contaram histórias carregadas de memórias e emoções. Quando eu as perguntei por que elas eram professoras, o que elas diziam quando eram crianças que seriam profissionalmente quando crescessem, as respostas unanimemente se remetiam à influência de seus professores e às brincadeiras da infância que, segundo elas, estavam sempre relacionadas à docência (organizavam sua “sala de aula”, fingiam que eram professoras e davam aulas para vizinhos, irmãos, bonecas...).

O terceiro encontro, que estava marcado para o dia 23 de maio, foi adiado porque apenas duas professoras puderam ir nesse dia, então achamos melhor nos encontrarmos quando tivéssemos a presença de mais pessoas. Pelo grupo do whatsapp nos comunicamos e remarcamos para o dia 13 de junho.

Iniciamos às 18 horas e 10 minutos, com cinco professoras presentes. Para esse encontro eu preparei uma dinâmica em que seria utilizada uma caixa com um espelho colado no fundo. Expliquei para as participantes, que dentro da caixa havia a imagem de uma pessoa e que cada uma delas deveria abri-la e em seguida dizer uma qualidade e um defeito daquela pessoa. Após a surpresa inicial e com certa dificuldade, elas começaram a falar um pouco sobre si mesmas.

Ao concluirmos a dinâmica, reiterei que naquele encontro o tema para discussão seria os desafios da prática docente na educação superior, então elas deram continuidade compartilhando suas angústias e aquilo que consideravam desafiador em sua profissão.

Os desafios relatados eram de diversas ordens, desde desafios e angústias internas devido aos relacionamentos interpessoais e ao comprometimento com a aprendizagem dos alunos, até desafios relacionados à política educacional e institucional.

No quarto encontro, que aconteceu no dia 20 de junho, tivemos um imprevisto: a chave da sala que eu havia reservado não foi encontrada, por isso nos reunimos em

outro local. Depois de organizar o novo espaço, iniciamos o encontro às 18 horas e vinte e cinco minutos com a presença de quatro professoras.

O objetivo desse encontro era que elas relatassem algumas de suas experiências como docentes na educação superior. Para tanto, propus a seguinte questão inicial: “se hoje fosse o seu último dia de aula, o que você diria para seus alunos?” As respostas foram diversas, mas todas tinham em comum o incentivo positivo aos alunos e o desejo de vê-los felizes, realizados.

O relato de experiências aconteceu em seguida e durante os mesmos iam sendo reconhecidos pelo grupo outros desafios, que ainda não tinham sido abordados. Além disso, foi possível perceber que enquanto falavam, lembravam fatos e os compartilhavam, as participantes faziam uma autorreflexão, procedendo também a uma autocrítica.

O quinto e último encontro aconteceu no dia 4 de julho e começou às 19 horas e 10 minutos, com a presença de quatro professoras. Como o objetivo desse último encontro era avaliarmos e refletirmos coletivamente sobre a relevância ou não desse modelo de formação continuada, iniciamos com uma dinâmica que propunha às participantes que reescrevessem em folhas de papel o que elas compreendiam por formação continuada. Dessa vez não pedi que elas lessem suas respostas, apenas recolhi os papéis a fim de analisá-las posteriormente, pois gostaria de compará-las às respostas dadas no primeiro encontro para a mesma pergunta.

Ao concluírem a escrita, deixei-as bem à vontade para expressarem suas percepções acerca do modelo de formação continuada proposto e desenvolvido ao longo dos encontros. Todas relataram a necessidade e importância de se encontrarem mais e compartilharem momentos como estes. Além disso, relacionaram esse modelo de formação continuada à aprendizagem, ao crescimento profissional e ao “empoderamento” do grupo.

Concluimos os encontros com o desejo de continuar, com a sensação de que foi pouco, de que passou rápido demais, de que precisamos de mais encontros como esses. Na verdade, com a consciência de que o professor da educação superior também necessita de formação contínua, permanente.

## 4.2 O PERFIL DAS PARTICIPANTES

As seis professoras que participaram do grupo focal atuam nos cursos de licenciatura oferecidos pelo Instituto Federal Fluminense, ministrando as disciplinas pedagógicas (da área de educação), entre elas: Fundamentos sócio-filosóficos da educação, Trabalho e educação, Organização dos sistemas educacionais I e II, Psicologia da Educação, Teorias da Aprendizagem, Didática, Estágio Supervisionado. Dessas seis professoras, cinco são efetivas e uma, professora substituta.

Atualmente o campus em que essas professoras atuam oferece cursos de licenciatura em Ciências da Natureza, Educação Física, Geografia, Língua Portuguesa, Matemática e Teatro, todos noturnos e alguns também com turmas diurnas. Então, além de trabalharem com uma diversidade de disciplinas, os professores da área de educação também trabalham em cursos diversos, com diferentes perfis.

Para traçar o perfil pessoal/profissional das participantes, solicitei que elas respondessem a um questionário composto por 21 questões divididas entre “informações pessoais e profissionais” e “desenvolvimento profissional e formação continuada”.

A primeira questão pedia para que se identificassem, respondendo se eram professor ou professora. Cabe ressaltar que dos quatorze professores da área de educação do IFF, cinco são homens e nove, mulheres; dez são professores efetivos e quatro são professores substitutos.

A média de idade das participantes é de 30 a 39 anos, apenas uma professora está na faixa etária de 50 a 59 anos. Em relação ao nível de escolaridade, uma professora é especialista, três são mestres e duas, doutoras. Cinco delas concluiu este nível de escolaridade em universidade pública estadual e uma em faculdade particular.

Na quarta questão, a pergunta era “há quanto tempo você concluiu o nível mais elevado de sua escolaridade?”. A média de respostas foi de 3 a 7 anos.

Também foi perguntado qual era a área que correspondia a sua formação, mais especificamente a que se deu na pós-graduação, uma vez que todas são pedagogas – pré-requisito para o ingresso no cargo. Apenas uma professora fez pós-graduação em Educação, as demais fizeram cursos afins à área.

Quanto à questão que se referia ao tempo total na docência, incluindo outros segmentos, as respostas variaram bastante. Uma participante respondeu que trabalha como professora há mais de 20 anos, duas responderam que de 3 a 5 anos, uma de 6 a 10 anos, outra de 11 a 15 anos e outra de 16 a 20 anos. Já no que diz respeito à docência

na educação superior, as respostas foram mais homogêneas, apenas duas professoras atuam nesse segmento há mais de 6 anos, as demais atuam nele de 3 a 5 anos.

Com exceção da professora substituta, todas têm como regime de trabalho a dedicação exclusiva, o que as impede de exercerem outras atividades profissionais. Esta tem sido uma tendência verificada nos últimos concursos públicos para a instituição, o regime de 40 horas semanais de trabalho com dedicação exclusiva às funções relacionadas à docência, entre elas a pesquisa e extensão.

A questão 11 solicitava que as professoras distribuíssem sua carga horária semanal entre as atividades de ensino, pesquisa, extensão, planejamento, tarefas administrativas, atividades relacionadas à gestão, acompanhamento de alunos em estágios, orientação de trabalhos e formação continuada. Entre poucas horas destinadas à orientação de trabalhos, acompanhamento em estágios, atividades administrativas e relacionadas à gestão e nenhuma destinada à formação continuada, a predominância foi das atividades de ensino e planejamento/preparação das aulas, que somavam em média 40 horas semanais.

A primeira questão relacionada ao desenvolvimento profissional e formação continuada procurou saber quais eram as atividades de formação continuada mais acessadas por elas nos últimos 12 meses e qual o nível de contribuição dessas atividades em seu aprimoramento profissional. Entre as opções estavam: cursos ou oficinas de trabalho, conferências ou seminários sobre educação, cursos de pós-graduação ou pós-doutorado, projetos de extensão, pesquisa individual ou em colaboração e participação em rede de professores formada com o fim de fomentar discussões acerca da educação e do ensino e para compartilhamento de experiências da prática docente.

A partir de suas respostas concluiu-se que o tipo de atividade da qual as professoras mais participaram foi conferência ou seminário em educação, todas responderam “sim”. O contrário aconteceu com “projetos de extensão”, nenhuma professora participou de qualquer projeto desse tipo nos últimos 12 meses.

Foi interessante observar que apenas as duas professoras que responderam ter participado de cursos de pós-graduação ou pós-doutorado marcaram também “sim” na participação em pesquisa individual ou em colaboração, o que se justifica pelo fato dos cursos de pós-graduação fundamentarem-se essencialmente na pesquisa científica.

Outro dado interessante refere-se à participação em rede de professores com a finalidade de discutir acerca da educação e compartilhar experiências, apenas uma



professora respondeu que participou ou participa desse tipo de formação no período delimitado.

Em relação à contribuição dessas atividades para o aprimoramento profissional, a maioria considerou que a participação em conferências e seminários (a atividade mais acessada por elas nos últimos 12 meses) traz pouca contribuição para sua formação continuada. Por outro lado, as professoras que estão fazendo ou fizeram cursos de pós-graduação durante esse período, o consideraram, juntamente com a pesquisa, atividades que contribuem muito para a sua formação continuada.

Quando foram perguntadas se gostariam de ter participado de mais atividades de formação continuada nos últimos 12 meses, responderam unanimemente que sim. Entretanto, ao especificarem qual o tipo de atividade que gostariam de ter participado, as respostas foram diversas com a predominância de projetos de extensão e pesquisa. Apenas uma professora respondeu que gostaria de ter participado de uma rede de professores.

A questão em sequência procurou saber qual ou quais eram os motivos que a impediram de participar de mais atividades de formação continuada. Para tanto foram delimitadas algumas respostas, previamente, e reservado um espaço para outras que não estavam ali. Entre as respostas prévias, a mais assinalada foi: “não tinha tempo devido a outras responsabilidades”, seguida por “a formação continuada entrava em conflito com meu horário de trabalho”.

Em relação à carga horária total de participação em atividades de formação continuada, quase todas responderam que não faziam ideia, apenas uma professora respondeu precisamente 10 horas. Nenhuma delas foi “obrigada” a participar de quaisquer atividades e a maioria respondeu que não pagou nada pelas atividades das quais participou.

Ainda em relação às atividades de formação continuada, duas professoras afirmaram que elas não estavam incluídas em sua carga horária semanal de trabalho, as demais responderam que algumas atividades estavam incluídas nessa carga horária. E todas responderam que foram dispensadas do trabalho sem prejuízo da sua remuneração para participarem de atividades de formação continuada.

A última questão propunha que as participantes marcassem o quanto necessitavam de formação continuada nas seguintes áreas: referencial de conteúdo e de desempenho para minha área de ensino, prática de avaliação de alunos, gestão da sala de aula, conhecimento e atualização de minha área de ensino, habilidades em TIC

(tecnologias da informação e comunicação), ensino de alunos com necessidades educacionais especiais, relacionamento interpessoal. Além de deixar um espaço para que pudessem preencher outras áreas não contempladas ali.

Com base em suas respostas conclui-se que “relacionamento interpessoal” é a área em que menos as professoras consideram que necessitam de formação continuada; em “práticas de avaliação” e “gestão da sala de aula”, consideraram que precisam pouco e nas demais áreas, consideraram que necessitam muito de formação continuada.

### 4.3 REFLEXÕES DO GRUPO

Neste ponto apresentarei as discussões que foram realizadas nos encontros do grupo focal, acompanhadas de sua análise e interpretação.

Todavia, devo dizer que considero este o momento crucial do trabalho. Primeiramente, porque é extremamente difícil e até desconfortável me colocar “do outro lado”, na posição de uma observadora e pesquisadora, uma vez que já pertenci a este grupo. E, em segundo lugar, porque havia em mim uma grande expectativa em relação ao que seria trazido e produzido pelo grupo, isto é, os resultados da pesquisa. Dessa forma, penso ser muito desafiador traduzir as concepções, os pensamentos e sentimentos dessas professoras da forma mais fidedigna e compreensível possível, contudo é o que pretendo fazer.

Como dito anteriormente, as discussões e reflexões do grupo foram conduzidas por temáticas, o que não significa que não tenham sido abordadas outras questões transversais aos temas propostos. Pela própria dinâmica do grupo focal, por várias vezes retomamos ou antecipamos temas que foram ou ainda seriam abordados, dessa forma, os encontros se complementavam, não ficando uma temática circunscrita a um encontro apenas.

Ao proceder à análise dos dados coletados por meio dos encontros, optou-se por agrupá-los, criando-se as seguintes categorias: *formação continuada em serviço*, *desafios cotidianos: dimensão humana*, *desafios cotidianos: dimensão política*, *desafios cotidianos: dimensão epistemológica*. Todas elas serão explicitadas nos tópicos que se seguirão.

#### 4.3.1 Formação continuada em serviço: o que é e para que serve?

No primeiro encontro do grupo focal as seis professoras presentes responderam o que elas compreendem por formação continuada. O objetivo deste tópico é apresentar as transcrições das suas respostas a fim de compará-las com àquelas emitidas novamente no último encontro, procurando verificar se suas concepções e percepções acerca da temática permaneceram as mesmas ou se mudaram após as discussões e experiências vivenciadas durante os encontros do grupo, que era também um protótipo da formação continuada em serviço.

Dessa forma, pretende-se construir, ou reconstruir, o conceito de formação continuada por elas elaborado, acrescentando-o a este trabalho que em sua primeira parte se dedicou a buscar em referências bibliográficas tal conceito, sendo possível também confrontá-los.

A partir da pesquisa teórica realizada, foi possível observar que o referencial legal que aborda a formação continuada é bastante limitado ao conceber e legitimar, especialmente para o professor da educação superior, apenas a formação continuada por meio de cursos de capacitação e de pós-graduação lato e stricto sensu. Sendo assim, buscou-se verificar nas falas e concepções compartilhadas pelas professoras se havia afinidade e concordância com o referencial legal, ou se elas apontariam outros tipos e possibilidades de formação continuada, para além do que nele está previsto.

Vejamos então o que elas compreendem por formação continuada e *formação continuada em serviço*, nossa primeira categoria de análise. Neste momento, devo esclarecer que as transcrições que se seguirão serão identificadas com nomes fictícios a fim de preservar a identidade das professoras participantes.

A professora Angélica pediu para ser a primeira a responder:

*Eu anotei vários itens porque formação continuada na minha cabeça é bastante coisa, não sei se é uma coisa só. Talvez o objetivo seja o mesmo, mas eu acho que ela pode se dar, se desdobrar em diferentes ramificações, né? Então eu conceituei como um aprimoramento ou um aprofundamento dos conhecimentos que foram construídos na formação inicial, na medida em que você está num outro tempo enquanto profissional e parte então, como pontapé inicial, de uma primeira formação, que é de onde você vem. Então esse caminho de prosseguir a formação, que é fundamental para nós professores, você vai também além de poder aprofundar conhecimentos, digamos prévios, que foram estabelecidos num primeiro momento, você vai adquirindo novas habilidades, novas*

*competências, novos saberes e essa aquisição pode e deve se dar em serviço.[...] Há possibilidades formalizáveis e informais. Você vai se formando à medida que vai estudando todos os dias. Você se forma e informa todos os dias. Os alunos nos desafiam a estudar, a se formar. [...] Então, pra finalizar eu também considero como formação continuada um tipo de especialização, dependendo do que você escolhe ou do que você pretende com a sua formação continuada e ao mesmo tempo esse processo que é direto, dialético, enfim, de permanência de conhecimentos e saberes, de atualização e ressignificação de saberes do eu profissional.*

Em seguida as demais professoras foram uma a uma compartilhando o que concebem como formação continuada.

*Basicamente eu entendo como todo e qualquer tipo de formação que ocorre depois de concluído o ensino inicial, a formação inicial né – no ensino superior –, desde que registrados formalmente, que tenham essencialmente carga horária, conteúdo programático. Pode ser extensão, pós-graduação, pode ser lato sensu, stricto sensu, todo tipo de formação que se dá depois de concluída a formação inicial. (Professora Susana)*

*Bom, eu coloquei que é o processo de formação contínua em que o docente passa no exercício profissional e aí eu disse que essa formação pode se dar em serviço. [...] Ela pode se dar por meio de cursos de formação, tantos que a gente pode fazer. Essa formação continuada também pode se dar através das relações estabelecidas com os nossos alunos, o tempo inteiro no nosso trabalho docente a gente está ali naquele processo de formação em que o aluno contribui pra mudança do nosso trabalho, pra mudança do nosso paradigma, daquilo que a gente estabeleceu praquela disciplina, no objetivo que a gente estabeleceu pro nosso aluno, faz pensar que poderia ser diferente. Então eu acho que a gente está em constante processo de formação ali com os alunos e também com as leituras que a gente realiza. Eu, pelo menos, aproveito muito o tempo das leituras, esse momento da preparação das aulas, para continuar me formando e pra desconstruir muitos conceitos que eu estabeleci e reconstruir outros. Então eu acho que é um processo que a gente vive o tempo inteiro, enquanto estivermos na profissão docente esse processo de formação continuada vai acontecer e aí eu citei esses exemplos de onde esse processo pode acontecer. Eu acho que na sala de aula com o aluno, as leituras, é o que a gente mais faz, é o que a gente mais consegue fazer, em detrimento de outros espaços. (Professora Carla)*

*A formação continuada me reporta muito a nossa visão e condição de inacabados, essa coisa de que nós estamos no processo de construção e... Eu foquei mais na questão da formação formal (cursos), mas coloquei também que é aquela que está acontecendo no processo do exercício da profissão. [...] Quantas vezes a gente já disse: “puxa vida, preparar aula e dar aula eu aprendo muito mais do que o momento que eu paro para fazer um curso!”. Essa coisa da docência, a gente pode até nem sempre dar conta disso, mas é algo que vai nos construindo. Quando a gente pensa, por exemplo, em quando a gente começou o magistério e hoje, e a possibilidade desse crescimento, acho que é uma coisa fantástica. Mas, penso muito também em formação em serviço, quer dizer em algo mais formal, pra mim também passa muito essa questão do formal. (Professora Rosa)*

*Eu coloquei o seguinte: que é o ato de buscar atualizar o conhecimento com relação à área de atuação e buscar novas informações com relação ao tema desenvolvido. Eu sentia muito isso quando eu ia preparar as aulas, a necessidade de buscar sobre aquele tema, informações da área, porque às vezes, por exemplo, a aula é de legislação, não adianta só estudar a legislação, tem que estudar o contexto histórico, você tem que buscar as raízes, o momento em que foi feita aquela legislação. Então assim, eu acho que formação continuada é essa busca incessante por conhecimento, independente de ser de maneira formal ou informal. É esse ato de se atualizar sempre, estar sempre buscando novidades em relação ao tema, até porque eu acho que quando a gente está em sala de aula o aluno pede isso da gente, né? Por mais que você trabalhe a mesma disciplina por vários semestres, você precisa levar alguma coisa nova, primeiro porque se não fica muito engessado e outra que se não fica descontextualizado. Então em resumo é isso: essa busca de atualização frequente. (Professora Yasmim)*

*Entendo formação continuada como toda atividade de capacitação profissional que acontece após a formação inicial e quando o trabalhador já está atuando. Cursos de pós-graduação lato ou stricto sensu, eventos acadêmicos (congressos, seminários, etc), cursos de extensão, cursos que acontecem in loco (no espaço de trabalho do professor), encontros entre os profissionais para discutir suas práticas e estudar, podem ser categorizados como atividades de formação continuada. (Professora Iris)*

Ao analisá-las, é possível observar que a concepção trazida quase unanimemente pelas professoras amplia o conceito presente em nossa legislação. Observa-se ainda, que

há certo consenso no que diz respeito a algumas possibilidades de formação continuada, por exemplo, elas compreendem formação continuada como uma formação que deve se perpetuar na vida do professor, após a formação inicial. Também compreendem que o próprio exercício da profissão propicia esta formação, “a atualização constante de conhecimentos”, como foi citado.

Além disso, é possível perceber em suas falas, uma diferenciação entre formação continuada formal e informal, sendo esta a que ocorre no exercício da profissão, por meio dos estudos e leituras, nas relações estabelecidas com seus alunos, no planejamento e execução das aulas, etc. E aquela, seria a que acontece por meio de cursos de curta duração, seminários, extensão, pós-graduação lato e stricto sensu, como disse uma das professoras: cursos “registrados formalmente, que tenham essencialmente carga horária, conteúdo programático”. Ainda, em meio a tudo isso, foi apontada – por quatro das seis professoras – de forma explícita e implícita, a formação continuada em serviço como outra possibilidade de formação continuada.

E como um dos objetivos deste trabalho é investigar e defender especialmente este modelo de formação continuada, como um importante instrumento para a capacitação do professor no enfrentamento dos desafios de sua profissão, trarei aqui algumas considerações feitas por duas professoras acerca da formação continuada em serviço.

*E eu acho que é uma grande dificuldade das instituições: promover uma formação continuada em serviço dentro de um horário que está programado milimetricamente para aulas e planejamento e etc. Então muitos profissionais acabam se alienando da própria formação continuada por uma questão estrutural, já que eles não são viabilizados no sentido de estarem em serviço se formando, eles precisam, além de toda essa carga horária, dispor de uma outra carga horária, das madrugadas, nos finais de semana, para se formar. (Professora Angélica)*

*E aí só fazendo um parêntese para essa questão da formação em serviço, aproveitando a fala de Angélica, é... As experiências profissionais que eu tive tanto como professora quanto pedagoga, elas me mostraram que a gente utiliza pouquíssimo esse espaço do trabalho, do nosso local de trabalho pra formação, isso é muito angustiante: você participar de reuniões semanais que acontecem em todas as instituições de ensino, você discutir questões que estão muito distantes da realidade relacionada ao ensino e a aprendizagem, que é o foco do nosso trabalho, que é o foco da escola. Então a gente*

*fala de tudo né, mas a gente não fala do ensino, da aprendizagem, do aluno que está avançando, das experiências que nós estamos fazendo. “Como é que a gente partilha isso?” “De que forma que o seu trabalho pode contribuir com o meu?” “O que você está fazendo de projeto que a gente pode fazer junto?” Eu acho que esses espaços de formação, pelo menos nas experiências que eu tenho, a gente aproveita pouquíssimo ou quase nada, a gente fica discutindo uma série de questões, que também são importantes, não estou dizendo que não são, pelo contrário, são questões importantes sim e pertinentes ao trabalho, mas que pouco contribuem pra nossa formação, pra esse processo de formação, então eu coloquei aqui que essa formação continuada pode se dar em serviço e que a gente aproveita pouco. (Professora Carla)*

A professora Angélica compartilhou aquilo que ela considera como entraves para a concretização da formação continuada em serviço, entre eles, a falta de tempo. Cabe ressaltar mais uma vez, que a formação continuada em serviço é compreendida aqui como o encontro dos professores com seus pares para o diálogo, a reflexão coletiva e a troca de experiências.

Já a professora Carla afirmou o quanto ela considera relevante esse tipo de formação, que não é praticado (e isso a angustia), mas que deveria e poderia ser se os momentos de reuniões de professores fossem reconhecidos e valorizados como espaços de diálogos e trocas daquilo que realmente é vivenciado na sala de aula e que se constitui como o cerne da profissão docente, que é o processo ensino-aprendizagem.

De fato, ao defender a formação continuada em serviço, o que se pretende é demonstrar o quanto ela pode contribuir para mudanças nos pensamentos e práticas dos professores, especialmente os relacionados ao ensino e a aprendizagem, pois esta é a principal finalidade da ação docente: que os alunos aprendam.

Em grupo, refletindo coletivamente, as professoras têm a oportunidade de rever conceitos e paradigmas que muitas vezes já estão cristalizados e enraizados em sua prática docente. Isso aconteceu durante os encontros do grupo focal, ao socializarem as suas respostas acerca do conceito de formação continuada e ouvirem umas às outras, algumas professoras reviram sua fala complementando-a. Este foi o caso da professora Susana, que retomou a questão da seguinte forma:

*Então, eu acabei falando e focando só no formal, e esse (a formação continuada em serviço) é tão mais importante (e tão mais efetivo pra gente, né? – comenta a professora Carla). E quantos congressos que a gente vai – ninguém pede – a gente que se interessa*

*porque a gente sente aquele “gap”, a gente pensa “isso seria bom pra mim, pra minha formação” e muitas vezes a gente não pensa nisso como formação continuada e é. E é tanto mais do que tanta formalidade.*

Após conceituarem formação continuada, eu, enquanto mediadora do grupo focal, as questioneei sobre quem é responsável por promovê-la, as respostas convergiram apontando para dois agentes, os próprios professores e a instituição.

*Acho que todos os envolvidos, mas a começar pelo professor. Mas também quem está exercendo outras funções, por exemplo, aqui no IFF eu tive afastamento para fazer o doutorado então eu acho que a instituição contribuiu muito, a visão, a política da instituição, mas penso que o professor é a mola mestra disso aí. (Professora Rosa)*

*Nós estamos numa instituição que incentiva e promove a formação continuada, de alguma maneira. Então nós temos cursos a distância, que nós podemos fazer se nós quisermos fazer, existem cursos também, por exemplo, de libras e outros que nós podemos nos inscrever – eu participo aqui do curso de idiomas – então quer dizer... Então eu acho que é uma combinação de fatores, mas depende inicialmente do professor. Eu me lastimo muito quando vem um professor e fala assim “difícil, eu não tenho tempo”. Calma, vamos nos organizar um pouco também, embora eu entenda que a carga horária de quem trabalha em três, quatro escolas realmente é algo alucinante, mas ao mesmo tempo cabe ao sujeito parar pra pensar em que momento ele está presente no seu processo de formação, porque às vezes ele nem está. Ele não está presente por conta da rotina e aí ele não vai refletindo sobre o que ele está fazendo, sobre o que vem, não como culpa dele apenas é uma questão do sistema também. Mas na nossa realidade, de fato, nós temos muitas oportunidades. (Professora Angélica)*

*Eu estou afastada há quinze dias e eu não sei como eu estaria se eu não estivesse afastada. Eu não vejo a possibilidade de lidar com as demandas que eu estou, fazendo doutorado em outra cidade, com um filho pequeno, participando, querendo continuar nos grupos daqui –eu não quero me desvincular, quero estar aqui sempre – não sei como eu daria conta se eu estivesse na sala de aula também. Então assim... Por a instituição permitir, mas assim, reconhecendo também que essa é uma particularidade dessa instituição. (Professora Susana)*



As professoras reconheceram que há uma responsabilidade compartilhada entre o professor e a instituição em que ele atua, na promoção ou na busca pela formação continuada. E reconheceram também que o Instituto Federal é uma instituição que possui uma ótima política de valorização profissional, que inclui diversas oportunidades e o incentivo à formação continuada, o que, infelizmente, não é realidade em outras instituições educativas e em outras esferas públicas e privada. Entretanto, ao ressaltarem esse perfil do Instituto, elas também demonstraram certo receio de que haja um retrocesso nessa política institucional, com perda de direitos e garantias que são fundamentais para que o servidor continue se capacitando e se sinta realizado, satisfeito e valorizado profissionalmente.

*E assim, dado o cenário político pode ser que isso mude, porque pelo que eu estou me recordando, no meu tempo de TAE os afastamentos, o fluxo do processo não era muito burocrático no sentido de concorrência entre as pessoas, tecnicamente quem solicitava conseguia. Mas hoje nós temos um edital que as pessoas vão lá se inscrever pra ver se vai ser aprovado ou não o pedido, então você vai percebendo também, por uma questão macro política, que as coisas têm se afinilado. (Professora Angélica)*

*Por um lado é o fluxo da busca pela formação também, mas por outro lado, é... Vamos dizer assim, são conquistas sendo minguadas porque, por exemplo, eu sou de 2012 e eu não entrei em edital (para fazer doutorado). Mas eu acho que tem os dois lados, tanto a procura aumentou bastante, mas também... Eu me lembro quando a gente entrou aqui a gente era estimulado a participar de eventos: ANPED, “gente vai um ônibus, você quer ir, vai, vai ter uma bolsa, vai pagar tudo”. Quer dizer, hoje o cenário já é outro, mas eu acho que a gente ainda permanece em vantagem em relação a muitas instituições federais e até universidades. (Professora Rosa)*

*O tempo que eu estou aqui na instituição é muito válido, as políticas existentes sempre favoreceram muito esse processo de formação continuada do servidor, incluindo aí técnico-administrativo. A gente que foi técnico-administrativo, eu tive muitas oportunidades de continuar estudando quando era técnica administrativa. Hoje é por uma questão macro, que não depende só do Instituto, o recurso está cada vez menor, corta orçamento, tem contingenciamento... A gente está vivendo um processo que é reflexo de um cenário que a educação no Brasil está vivendo, então isso vai incidir diretamente sobre nós, mas no que diz respeito às ações institucionais, eu acho que sim – pelo menos o tempo que eu estou aqui, doze anos – as políticas sempre foram*

*favoráveis para o processo de formação, mesmo com algumas dificuldades acho que sempre foram favoráveis. (Professora Carla)*

A questão da promoção da formação continuada foi retomada pela professora Yasmim, que comparou o Instituto Federal e seus professores da educação superior com o sistema municipal. Segundo ela “o professor da educação básica não está preso a essa questão de estar sempre se atualizando, ele acha que o que ele sabe está bom”. Além disso, ela também atribui o desinteresse deles na formação continuada às falhas do sistema, que promove cursos de capacitação descontextualizados e não oferece adequadas condições de trabalho para seus professores.

*Voltando a pergunta, a questão de quem deve promover... As instituições promovem, mas aí a gente está falando de um cenário de IFF, né? Agora, pensando no meu cenário lá da prefeitura, por exemplo, a prefeitura hoje promove alguns cursos, lógico que, como eu posso dizer, não são cursos “grandiosos”, mas tem os cursos (inclusive os professores da educação infantil são obrigados até a participar por uma questão de carga horária), e a gente vai vendo a questão de consciência... A maioria dos professores da rede municipal hoje pensa o seguinte: “eu já tenho o meu concurso, já tenho meu salário, eu tenho uma formação mínima”, e aí eles não valorizam isso (a formação continuada). E a gente vê também que os cursos acontecem num ambiente à parte da instituição e não existe uma equipe que vá junto com o professor tentar colocar isso em prática no local de trabalho dele e nem existe a estrutura física, financeira e de material pra que isso aconteça. Então assim, pensando no Instituto Federal a gente vê que tudo se encaixa de modo que fortaleça a vontade do professor, de modo que as coisas aconteçam e que tudo vá pra frente. Quando a gente vai pra outra esfera, a gente vai vendo a dificuldade da coisa acontecer. Parte do professor, ele tem um concurso e ele acha que por mais que tenha um plano de cargos e salários pra ele está bom aquilo ali, ele acha que é pouco o que ele vai ganhar então é melhor não fazer; e parte também da organização. [...] Então eu acho que a gente também tem que pensar nisso, a vontade parte do professor, mas ele precisa ter um contexto pra que isso aconteça. [...] Eu acho que o professor da educação básica não está preso a essa questão de estar sempre se atualizando, ele acha que o que ele sabe está bom e que passou. E aí eu acho também que é uma questão cultural, é da formação dele, porque às vezes ele teve uma formação de professores que não via a formação continuada como vantagem. Então o meu ponto de vista hoje é: existe uma demanda enorme, existe*

*uma vontade de alguns, mas existe uma carência da gente colocar em prática o que a gente estuda em alguns lugares.*

Logo em seguida a esta fala da professora Yasmim, a professora Angélica procurou ponderar as razões do desinteresse do professor da educação básica pela formação continuada, afirmando que o “desânimo” desses professores se deve a vários fatores que estão intimamente relacionados à falta de estímulo dos próprios sistemas de ensino.

*Eu acho que são vários fatores importantes aí... Primeiro é o estímulo que é dado ao professor em termos de retorno salarial daquilo que se faz, porque se nós formos comparar também o Instituto com a rede estadual, municipal, é uma discrepância absoluta, grande, um diploma de doutorado aqui você tem uma remuneração de mais de cinco mil reais, no Estado nem sei se chega a mil. Então as pessoas também ficam se perguntando pra quê se engajar, porque muitas vezes a dispensa do trabalho não acontece, por conta da burocracia acontece quando o professor já está se formando, e ele tem um desgaste físico, psíquico (financeiro – comenta a professora Rosa), por causa de toda carga horária de trabalho e isso vai ser revertido em que? Então eu acho que outro problema é a natureza dos cursos de formação continuada, principalmente na área de gestão, ela é muito teórica e fica aquilo “rememorar o que já se sabe”, o que já foi aprendido na formação inicial, não se tem essa preocupação em trabalhar com os problemas concretos da escola e aí o curso acrescenta pouco e vai desqualificando a formação continuada. As pessoas ficam assim “vou fazer esse curso e o que que isso vai me acrescentar?” Não vai acrescentar nada, é só mais um certificado, que também não vai me acrescentar nada em termos salariais porque não tem um impacto tão grande no vencimento. Enfim, uma série de fatores, mas é claro, algo que a gente, acho que todo mundo tem essa consciência e fala com os alunos “escolheu ser professor, como qualquer outra profissão, seus estudos só começaram”. Você vai estudar até morrer, até se aposentar. Porque às vezes eles ficam com essa ideia: “não, estamos estudando aqui e isso vai parar”. Não isso não vai parar, isso vai aumentar! À medida que você se compromete com o seu trabalho, mas também eu entendo e acho que nem todos os professores que não fazem, que não procuram são descompromissados, é porque tem também uma série de fatores externos que contribuem para um desânimo, né?*

Em outro encontro com o grupo, a questão da formação continuada foi suscitada novamente pelas próprias professoras que voltaram a fazer comparações entre a realidade observada e vivenciada na educação básica e a realidade na educação superior. É possível observar que enquanto conversavam sobre o assunto, elas iam refletindo e buscando encontrar respostas para os questionamentos levantados.

*No ensino superior a gente que tem que correr atrás. Na educação básica é como se a instituição corresse atrás dos professores. Por exemplo, na rede municipal há formações continuadas em que só falta “colocar a faca no pescoço do professor” pra ele participar. Na educação básica a oferta é grande, mas há pouco interesse dos professores. Já na educação superior, acho que é o inverso, a oferta é menor, mas existe um desejo maior do professor em participar. (Professora Yasmim)*

*Penso que os professores da educação superior sentem, não uma obrigação, mas uma necessidade maior porque ele trabalha com alunos que já concluíram a educação básica. Parece que os professores da educação básica não têm muito essa consciência... Mas também, pra eles conseguirem um afastamento, uma redução de carga horária é uma luta, quando conseguem. (Professora Rosa)*

*Eu acho também que o professor do ensino superior tem vontade de ir além, a maioria dos professores da educação básica tende a estacionar ali, “sou professor da educação infantil e é isso aqui que eu vou ser a vida toda”. (Professora Yasmim)*

*Porque o plano de cargos, de carreira também não valoriza se ele tiver uma formação mais elevada. (Professora Susana)*

*A gente só valoriza a formação continuada quando você tem essa motivação dentro de você. Conheço muitos professores que só fazem cursos, formação continuada para progredir na carreira e aumentar o salário. Pra mim não é importante ter um monte de papel na gaveta (certificados), eu quero é aprender coisas novas. Eu acho que essa motivação, essa coisa de querer ir além, falta um pouco nos professores da educação básica. (Professora Yasmim)*

*Não sei se isso é uma coisa da nossa região... Por exemplo, lá na Unicamp vários colegas que faziam doutorado davam aula na educação infantil. Lá é comum os professores da educação infantil e do primeiro segmento do ensino fundamental terem*

*mestrado, doutorado, estarem nessa busca. Parece que na nossa região há essa cultura de que “eu trabalho na educação básica, então o que eu sei já é suficiente”.* (Professora Rosa)

*Nos países de primeiro mundo há um incentivo maior para que se faça pós-graduação justamente para os professores da educação infantil.* (Professora Susana)

Em suas falas, as professoras também lembraram a situação dos professores que atuam na educação superior em instituições privadas, tecendo comparações com a realidade do Instituto Federal.

*No nosso caso, aqui no IFF, existe um bom incentivo institucional, que é a progressão. Eu converso com alguns alunos que dão aula no Estado, por exemplo, e dizem que um diploma de pós-graduação stricto sensu acrescenta muito pouco ao salário. No nosso caso, um diploma de doutorado vale mais de cinco mil, ou seja, quase dobra o nosso salário. Então existe um investimento institucional que é inegável. Eu vejo que aqui nós temos muita busca pessoal por se formar continuamente em termos de capacitação, mestrado, doutorado, participação em eventos. Vejo muito movimento de professores, não todos. Mas aqui existe também um suporte institucional que nos ajuda bastante, nos viabiliza a participar de congressos que são distantes, a escrever trabalhos e submeter em alguns eventos no Brasil ou fora do Brasil, a trazer pessoas de fora... Eu sei e entendo que essa nossa facilidade ou oportunidade de cursar mestrado, doutorado ou de participar de eventos não é comum a todas as instituições de ensino superior da nossa cidade.* (Professora Angélica)

*Nas instituições privadas o professor é horista. Você vai lá, dá a sua aula e se quiser participar de um evento é “problema seu”.* (Professora Rosa)

Na fala das professoras participantes é “inegável” a existência de incentivo institucional para que os servidores do Instituto continuem estudando, se formando e capacitando. Entretanto, quando eu as perguntei se existe algum incentivo institucional para a realização da formação continuada em serviço, do modelo que estava sendo praticado no grupo focal, obtive as seguintes respostas:

*Não, eu acho que fica a cargo das coordenações, se existem encontros extra-oficiais, porque já tem o encontro oficial terça-feira de duas horas [...] se existe qualquer coisa a mais do que isso fica a cargo das coordenações. (Professora Susana)*

*Verdade. Esse espaço de veiculação de ideias, sem ser a pauta de reunião de colegiado, é muito raro, ele acontece mais nos núcleos de pesquisa e grupos de estudo, mas não tem um espaço para podermos compartilhar experiências da sala de aula. Quando a gente se encontra no grupo de estudo, a gente tem o objetivo de estudar aquele texto, debater aquelas questões – no grupo de pesquisa também –, ali tem o objetivo formal de trabalho. Esse tipo de formação proposto não acontece de maneira sistematizada não, é de acordo com a iniciativa das pessoas. (Professora Angélica)*

*Enquanto profissionais da educação nós temos dificuldade de fazer esse debate cotidiano da sala de aula, das questões da aprendizagem, do ensino. [...] A responsabilidade por isso não é só do professor é da instituição também. Há necessidade de mudança de paradigma, de pensar no espaço de reunião pedagógica como um espaço de formação. Poderíamos ocupar esse espaço para uma formação em serviço, uma troca, uma construção, para outras funções. Eu sinto falta disso. Seria tão bom se isso fosse institucionalizado, que a gente tivesse tempo pra estudar, se tivesse lá na nossa organização de horário acho que seria bom. Alguém precisa lutar por isso e entender como importante, é o coletivo, não é um só. (Professora Carla)*

Se por um lado a política de valorização profissional do Instituto é visivelmente mais efetiva e satisfatória do que a de outros sistemas, por outro, ela ainda não reconhece a formação continuada em serviço como um importante instrumento de capacitação do professor que atua na educação superior, e tal política está em consonância com a legislação vigente, o que já foi elucidado na primeira parte deste trabalho.

Em outro momento as provoqueei para que falassem um pouco acerca da busca pela formação continuada com o foco no conhecimento, na construção e atualização de conhecimentos, e não necessariamente movida pelos incentivos institucionais. Perguntei a elas como é a relação do professor da educação superior com a aprendizagem e de que forma, ou de que formas, acontece essa busca.

*Eu acho que uma boa parte da demanda é da necessidade do seu trabalho, você percebe que você precisa buscar conhecer. O professor da educação superior tem uma*

*trajetória um pouco diferente do professor da educação básica, ele já está mais autônomo, ele busca por conta própria. (Professora Rosa)*

*Eu acho que existe uma ideia projetada de quais competências o professor da educação superior deve apresentar, tem os arquétipos de professores de diferentes níveis. Pressupõe-se que o professor da educação superior deve ser uma pessoa envolvida com a pesquisa, com a produção acadêmica, que tenha uma sede por conhecimento. De alguma maneira nós lidamos com a produção de conhecimento e de ciência também com nossos alunos, seja em nossas aulas, seja em grupos de pesquisa. Se as universidades ou as instituições de ensino superior não tiverem esse compromisso, onde vão surgir as novas ideias? De onde a ciência vai progredir? No que diz respeito à aprendizagem, à formação, acho que tem sim uma questão de interesse pessoal, mas tem também a questão de você estar inserido num grupo que exige determinadas competências pra que você possa também se sustentar na sua carreira no ensino superior. Senão você não sobrevive, porque tudo se atualiza, novas questões são colocadas pra você como ação, como tarefa e você deve desenvolver. E, pra desenvolver, você precisa ter um arcabouço teórico mais amplo que sustente sua argumentação, sua aula, pra atender o aluno que te suga positivamente durante as aulas. (Professora Angélica)*

No último encontro do grupo focal nós retomamos, propositalmente, a discussão acerca da formação continuada, com o objetivo de verificar (como dito anteriormente) se as professoras mudaram suas concepções e percepções sobre a temática ou não. Além de reescreverem aquilo que consideram como formação continuada, elas puderam refletir/discutir sobre, e avaliar o modelo que estava sendo praticado nos encontros (sua relevância, viabilidade, entraves...). A partir dessas discussões é possível confirmar que tal modelo não é praticado, o que elas lamentam, pois “sentem muita falta”, para elas este é um tipo de formação bastante relevante. A grande e boa surpresa nesse momento veio da professora Susana, que no primeiro encontro havia considerado, inicialmente, como formação continuada apenas aquela que se dá por meio dos cursos “registrados formalmente”, da pós-graduação lato e stricto sensu, e no último encontro ressaltou que para ela a formação continuada em serviço é hoje “a formação mais importante”. Seguem então, algumas transcrições dos relatos desse último encontro:

*Pra ser bem sincera, depois que a gente começa a trabalhar e começa a compartilhar com os colegas e a se encontrar, pra mim fica como sendo a formação mais importante. Hoje a formação mais importante pra mim é esse tipo de formação, ele (a formação continuada em serviço) é orgânico, ele te conecta com pessoas que compartilham da missão que a gente escolhe, a missão profissional, e dá exatamente isso que você falou um tipo de empoderamento que é político, que é de grupo, que é de ter a sua opinião ouvida dentro de um contexto, não só institucional não porque vai além. (Professora Susana)*

*Eu acho que precisa ser uma tendência, porque toda a proposta do sistema educacional como um todo, seja em que nível for de formação, é muito solitário, é muito individual. Você vai para o seu caminho e às vezes você não compartilha das suas angústias, dos seus saberes, desse compartilhamento como um todo nem com quem está ao seu lado. Então eu acho que isso é muito humano e nós precisamos desse humano, porém acho que ela também tem seus perigos, de você se perder no papo e você compartilhar as experiências sem aquilo que a gente tanto gosta e fala: de uma reflexão acadêmica. Eu penso que quando a gente junta essas duas coisas a gente consegue dar um salto muito qualitativo porque a gente vai refletir academicamente, mas a gente não vai refletir sobre coisas distantes, a gente reflete sobre coisas que dizem respeito a nós mesmos, as nossas experiências, as nossas vivências. Eu acho que é o caminho mais viável, até mesmo pelas solidões da vida, pelo dia-a-dia que a gente fica correndo e corrigindo coisa e preparando aula e você não tem esse ombro pra compartilhar, sorrir, chorar... (Professora Rosa)*

*Eu sinto muita falta. Os colegas saem, voltam de afastamento, de cursos ou de palestras e a gente não sabe de nada. Às vezes o colega foi num evento que tinha uma pessoa que a gente estava estudando, que está publicando um artigo que a gente acabou de ler, e quando volta não tem nada pra compartilhar. Nem você compartilha seus artigos, sua dissertação, nem o colega compartilha a palestra que ele ouviu. Existe um retorno social das nossas produções também que é necessário. (Professora Susana)*

*Acho que porque nós somos muito sugados pelas atividades do dia-a-dia. [...] A ampliação da carga horária também é um limitador, a gente fica com sobrecarga de aulas e têm dificuldade pra se reunir. Olha como foi difícil nos encontrarmos para participar dessa formação continuada aqui. (Professora Rosa)*



*Eu me lembro que quando eu era coordenadora nós tínhamos o momento de formação uma vez por mês, nós estudávamos um texto e agora eu estou pensando... Eu comecei a implementar o projeto porque existia muita carência das meninas em relação a temas do cotidiano da sala de aula [...]. Então a gente pegava esses temas e estudava, aí eu ficava naquela angústia porque a gente pagava hora extra, elas eram “obrigadas” a participar e não tinha a absorção daquilo que estava sendo feito. Eu pensava assim: “meu Deus, eu tento fazer o máximo, montar slides, fazer uma coisa bacana”, e não surtia o efeito que eu achava que deveria surtir. Talvez se nós tivéssemos partido mais daquilo que elas traziam (das demandas delas), porque talvez pra mim era importante aquele tema, mas pra elas não, de repente elas queriam outro tema. Talvez se a gente tivesse um momento de troca de experiência, a gente não tinha esse momento com o grupo, a gente tinha um momento individual tipo reunião de período, mas não com o grupo todo, justamente por isso, porque às vezes se perdia tanto o foco que passava. Mas eu acho que a formação tem que ser essa. [...] Porque eu não acredito que a formação tenha que necessariamente estar pautada num texto teórico, ela pode estar pautada nas nossas experiências, mas eu acho que tem que ter um norte, alguma coisa que vai nortear a conversa. (Professora Yasmim)*

*Angustia um pouco ver alguns trabalhos sendo realizados pelos colegas apenas pelos corredores, pelo site da instituição e pensarmos: “puxa, eu estou fazendo algo tão semelhante” ou “eu poderia estar junto”. A gente não consegue trocar ideias, a gente não consegue conversar porque o trabalho vai nos consumindo. É uma angústia que trago há tempo... A gente fala pouco do trabalho que realiza, de como a gente poderia potencializar esse trabalho, fortalecer esse trabalho, coletivamente a gente faz pouco. Acho que é uma característica do trabalho docente: a gente é meio artesão. Acho que a gente fica muito solitário em algumas ações, é necessário mudança de paradigma mesmo. Essa questão do compartilhamento, a gente está vivenciando isso aqui com Karina. Talvez fique como uma referência pra gente instituir espaços como esse, da gente vir e compartilhar experiências, as angústias. “O que você está fazendo? Minha aula hoje foi horrível, não consegui dar conta. O que você fez? Hoje foi legal pra mim...” Impressionante como ouvir as falas das colegas deixa a gente mais confortado. Ouvir as experiências, os relatos e as angústias de vocês me traz conforto porque confirmamos que todo mundo passa pelas mesmas angústias, é bom saber que a gente está no mesmo barco. Na profissão de professor a gente fica muito sozinho nas nossas questões, com nossos medos, com nossas angústias, com nossos sucessos, com nossas conquistas... Eu acho que essa experiência que você está trazendo pra nós através do seu trabalho pode fomentar em nós o desejo de construir projetos assim institucionais,*

*que a gente tenha um tempo semanal de uma hora pra gente compartilhar os sonhos, os projetos, as angústias, enfim... Acho que é muito legal isso e que a gente pode aproveitar.*

Ao analisar todo o conteúdo, tudo que foi exposto pelas professoras durante os encontros, é possível chegarmos a algumas conclusões. A primeira delas é que, em suas falas, elas ampliam o conceito e ressignificam a formação continuada. Segundo elas, há possibilidades formais e informais de formação continuada, que devem ser desenvolvidas permanentemente; enquanto o professor estiver em exercício da sua profissão deve buscar se formar, se capacitar.

A segunda é a constatação que, de fato, a formação continuada em serviço não é praticada por elas e isso por duas razões: a instituição não a promove e incentiva, e elas não dispõem de tempo, de carga horária semanal para se encontrarem e praticá-la. Nesse sentido, elas mesmas afirmaram a necessidade de lutarem pelo reconhecimento e valorização institucional desse modelo de formação e de organizarem suas atividades e tempo a fim de poderem participar dela.

E a terceira é a que diz respeito à relevância da formação continuada em serviço. Podemos concluir que ela é relevante à medida que oportuniza a aprendizagem e o desenvolvimento profissional do professor e fortalece o vínculo do grupo, propiciando o seu “empoderamento” e capacitando-o a enfrentar os diversos desafios com os quais se deparam no exercício da profissão. Aliás, o potencial do encontro com os pares, o poder político que ele propicia aos professores é tamanho, que talvez seja esta a razão pela qual a formação continuada em serviço não seja incentivada pelo sistema, uma vez que ela é capaz de desestabilizá-lo.

Além disso, é também relevante, à medida que conduz o professor à reflexão, ao compartilhamento e à revisão de sua prática e de seus pré-conceitos, impactando diretamente na sua ação em sala de aula e, conseqüentemente, no processo ensino-aprendizagem.

#### 4.3.2 Os desafios cotidianos da prática docente e seus enfrentamentos

O reconhecimento e a constatação pessoal de que a prática docente é repleta de desafios foi outra questão que impulsionou este trabalho, que procura apresentar a formação continuada em serviço como um importante instrumento no enfrentamento desses desafios.

Nesse sentido, além de ouvir e analisar o que as professoras participantes compreendem como formação continuada, também buscou-se apreender o que elas consideram desafiador no exercício de sua profissão a fim de se construir uma relação dialética entre seus discursos e aqueles já existentes, e ampliarmos nossa compreensão do que é e como é ser professor nesse segmento.

As falas transcritas aqui foram compartilhadas ao longo dos encontros do grupo focal, não estão circunscritas a apenas um encontro, apesar da temática ter sido proposta para discussão em apenas um dos cinco encontros, as próprias professoras foram retomando a questão e compartilhando o que consideram como desafios no exercício da profissão docente, ao longo de outros encontros também. Tais falas serão acompanhadas de uma análise compreensiva e do diálogo com fontes teóricas, sendo valorizados, contudo, o protagonismo e a subjetividade das professoras que participaram desta pesquisa, pois o seu foco é justamente a compreensão e apreensão de significados atribuídos pelos sujeitos as suas experiências, não a quantificação ou o julgamento. Em consonância com Tardif (2014, p. 39) espera-se que haja um reconhecimento social positivo do papel desempenhado pelos professores no processo de formação/produção de saberes, entre eles os experienciais, pois o professor é um sujeito ativo, criativo, transformador e reflexivo.

Nessa perspectiva e a fim de organizar melhor os dados coletados, cabe esclarecer, que eles serão apresentados agrupados em três categorias: *desafios cotidianos: dimensão humana; desafios cotidianos: dimensão política e desafios cotidianos: dimensão epistemológica*, como citado anteriormente. E tais categorias, por sua vez, contemplam os seguintes desafios – apontados pelas professoras – e explicitados nos tópicos a seguir: *conciliar a vida pessoal com a profissional; preocupação de estar sempre atualizada; heterogeneidade e diversidade de disciplinas e cursos; desinteresse dos alunos pelas disciplinas pedagógicas; desvalorização social da profissão docente; desvalorização da sua área de conhecimento; pressão pela elevação da titulação; falta de reconhecimento institucional; remuneração incompatível com o nível de escolaridade; se reconhecer como pessoa; motivar o aluno e manter o encantamento; o despreparo do aluno e sua relação com o conhecimento;*

*falta de criticidade dos alunos; manter a qualidade da educação e atender às demandas do aluno trabalhador; inovação e versatilidade na adoção de métodos e estratégias de ensino; métodos avaliativos; a falta de ethos acadêmico universitário do Instituto Federal.*

#### 4.3.2.1 Desafios cotidianos: dimensão humana

Em consonância com Placco (in Aguiar e Ferreira, 2002, p. 100) compreendo que o exercício da profissão docente possui uma dimensão humana, uma dimensão política e uma dimensão epistemológica (que ela chamou de “técnica”), pois em seu trabalho o professor estabelece relações humanas (no sentido ontológico); políticas, porque suas ações são voltadas para a transformação individual e social; e epistemológica, uma vez que ele é, não apenas transmissor, mas também produtor de conhecimento (s).

Neste tópico serão expostos os desafios que dizem respeito à dimensão humana do trabalho docente e o primeiro deles, apontado pelo grupo, é *conciliar a vida pessoal com a vida profissional*.

*Penso que o primeiro desafio é conciliar uma carga horária tão extensa no ensino superior que exige uma carga de leitura muito grande, uma carga de planejamento de aula muito grande – pra dar aula a respeito de um texto, pra trabalhar um texto com os alunos eu preciso ler muitos outros porque senão eu não dou conta daquele tema – é muito difícil conciliar isso com a vida pessoal, com a vida de uma mãe, com a vida de uma pessoa que precisa administrar a vida de uma criança, que se chegar às 18 h do trabalho não vai chegar em casa e poder sentar pra planejar a aula do dia seguinte, vai ter que fazer o dever com o filho, vai ter que dar banho no filho, vai ter que colocar a criança pra dormir, dar a janta... E aí já são nove e meia da noite e você já está cansada, vai dormir também e não consegue e não dá conta do trabalho como gostaria por conta desses limites impostos pela forma como o trabalho se organiza, pela forma como a nossa vida se organiza ao mesmo tempo, esse é o primeiro desafio: conciliar a vida profissional e a vida pessoal. (Professora Iris)*

*É um grande desafio essa questão da relação entre a vida profissional e a vida pessoal. Realmente é uma demanda de estudo muito grande e a gente acaba não tendo tempo pra estudar tanto quanto deveríamos. Nas duas vezes que eu estive aqui eu estive*

*trabalhando em outro lugar também, então pra dar conta de uma carga horária de 80 horas semanais mais marido, casa e tudo, é complicado. A gente fica sem dormir, sem comer, sem vida social, dá conta mais ou menos, mas não é o ideal. (Professora Yasmim)*

A profissão docente, especialmente na educação superior, requer o domínio de conhecimentos complexos, requer uma dedicação de tempo ao trabalho que ultrapassa em muito o da sala de aula. São estudos, leituras, planejamentos, elaboração e correção de trabalhos e provas, capacitações, além de tantas outras atividades que consomem o tempo e a energia dos professores. Imagine conciliar todas essas atividades com as tarefas de uma dona de casa, mãe, pai de família, esposa, esposo, com as questões pessoais e existenciais... Realmente é, no mínimo, desafiador.

E em meio a essa carga extenuante de trabalho dentro e fora de casa, o mais comum entre os professores é “abrir mão de si mesmo”, ou seja, deixar de se cuidar, de fazer aquilo que gosta, de ter momentos de lazer. Quando foi a última vez que você professor leu um livro por prazer, com satisfação e não como obrigação? Quando foi a última vez que você foi ao cinema? Ao parque? À academia? À praça tomar um sorvete?

No artigo intitulado “Preditores da síndrome de burnout em docentes do ensino privado”<sup>13</sup> as autoras afirmam que “o excesso de atividades e o desgaste emocional a que os docentes estão sujeitos no trabalho tornam-os mais susceptíveis e vulneráveis ao desenvolvimento de transtornos relacionados ao estresse”, entre eles está a síndrome de burnout, que se manifesta pela exaustão emocional, pela despersonalização e pela diminuição da realização pessoal no trabalho.

De acordo com Dalagasperina e Monteiro (2014) a síndrome de burnout se apresenta como um problema crescente para os professores, pois eles enfrentam em seu cotidiano uma grande sobrecarga de trabalho, além da desvalorização social de sua profissão e dificuldades com os alunos.

Em pesquisa realizada entre outubro de 2011 e janeiro de 2012 com 202 professores da rede privada do Rio Grande do Sul, foi possível constatar que a sobrecarga de trabalho tem sido apontada como um dos principais fatores de estresse na profissão docente. “O excesso de atividades laborais está diretamente relacionado ao

---

<sup>13</sup>Artigo escrito por Patrícia Dalagasperina e Janine Kieling Monteiro e publicado na revista Psico-USF, Bragança Paulista, v. 19, n. 2, p. 265-275, maio/agosto 2014

desgaste e pode ser percebido pela redução da capacidade física e/ou mental” (DALAGASPERINA e MONTEIRO, 2014, p. 270).

Estes são apenas alguns sinais que devem deixar em alerta o professor, e reconhecer a sobrecarga de trabalho como um desafio que precisa ser enfrentado pode ser um importante passo para a sua superação ou, pelo menos, minimização. Além disso, são apresentadas pelas autoras da pesquisa mencionada, algumas alternativas capazes de auxiliar os professores na prevenção do estresse provocado pela sobrecarga de trabalho, entre elas: o apoio social, a diminuição das tarefas burocráticas que devem ser repassadas para os auxiliares administrativos e uma rede para diálogo e discussão dos problemas.

Entretanto, grande parte dessa carga extenuante de trabalho se deve a necessidade que o professor da educação superior sente de se atualizar constantemente, de realizar pesquisas e leituras capazes de fornecerem a ele um sólido embasamento teórico que “dê conta” das demandas apresentadas pelos alunos e pelo nível de escolaridade no qual eles atuam. Nesse caso, é muito difícil diminuir o tempo de estudo, mas conseguir organizar este tempo, equilibrando com outras atividades que sejam prazerosas, atividades de lazer, atividades relaxantes e com o descanso é extremamente importante para prevenir o adoecimento que, como percebemos, não é incomum na profissão docente.

Outro desafio, mencionado pelas professoras, é *a falta de valorização e interesse dos alunos pelas disciplinas pedagógicas*, o que para elas é “desanimador”.

*Quando a gente está num curso de licenciatura em que a parte pedagógica, a parte da educação, não é uma prioridade pra muitos ou quando não é vista como uma área prioritária de formação pela instituição, pelos pares e pelos alunos, isso vai minando um pouco o seu entusiasmo, porque por vezes você se prepara – como todos os professores devem fazer, acho que não é uma qualidade, é uma obrigação, nós estamos trabalhando e não queremos ser amadores – mas na medida em que você se prepara e tudo mais e vai praquela aula querendo também promover uma inspiração pros seus alunos e isso não acontece, isso te dá uma certa, digamos assim, arrefecida no ânimo. Mas acho que todos os professores de alguma forma passam por isso, não é algo nosso. Mas talvez por estarmos numa área de conhecimento e atuando em cursos onde, por vezes, o interesse não é na nossa área de conhecimento, de fato talvez secundarizada, não em geral, mas a gente consegue perceber isso em alguns momentos, em algumas turmas, em algumas conversas, esse ânimo que deve inclusive nos impulsionar pra*

*frente, a querer fazer de maneiras diferentes, pensar em estratégias, ele vai ficando minado. (Professora Angélica)*

*Eu acho que a gente trabalha com uma área dentro de um curso que a gente sabe o valor para exercer a profissão, mas você vê às vezes correndo pelos dedos aquilo que você acredita e você sabe que lá na frente aquele aluno vai precisar daquela discussão, daquele conhecimento. Quando você vê isso assim esmaecendo, parece que a gente vai perdendo um pouco daquele furor pedagógico do início. (Professora Rosa)*

O desinteresse de muitos alunos pelas disciplinas pedagógicas está relacionado ao seu desinteresse pela própria licenciatura. Não são poucos os alunos dos cursos de licenciatura que afirmam estarem ali por não terem conseguido passar para outros cursos. Há ainda aqueles que estão cursando, mas com a expectativa de serem chamados em outra universidade, para fazerem o curso desejado, um bacharelado.

*Eu já passei por algumas situações que me incomodaram um pouco com relação ao entendimento dos alunos com as disciplinas da área de educação. Já tive algumas poucas turmas, vamos supor que eu tenha dado aula para quinze turmas nesse meio tempo – deve ter sido mais ou menos isso mesmo, porque a gente acaba dando aula pra muitos cursos diferentes e muitos períodos diferentes –, mas talvez uma ou duas dessas quinze tenham tido uma resistência maior com relação a compreender a importância, o papel daquelas discussões da parte pedagógica para a formação profissional deles. Já tive momentos em aula em que os alunos relataram que eles não gostam tanto dessas disciplinas, algo que eu acho que tem a ver com a imaturidade também deles, algo que tem a ver com a vontade de fazer um curso de bacharelado, não um curso de licenciatura, porque muitos se apresentam como alunos de uma licenciatura que não querem ser professores. Em alguns cursos isso aparece mais em outros menos, mas ainda existe em alguns. Eu falo com eles que é o processo de descoberta, no primeiro período do curso você está ainda se ambientando com a instituição, com o curso, você vai ter tempo pra decidir, então tudo bem. O que não pode é essa dúvida continuar te perseguindo até o final do curso, porque vai te dando uma angústia e uma sensação de tempo perdido, embora o aprendizado nunca seja demais, mas óbvio que se dedicar a algo que você realmente deseja fazer é diferente de você estar num lugar que você não sabe se é ali. [...] Eu acho que de repente alguns colegas desse grupo também já tiveram essa experiência de ouvir esse tipo de questionamento: “por que aquele conhecimento?” Do porquê aprender aquilo, mas eu acredito que seja também a falta*

*de compreensão da natureza do curso, agregado a um tipo de resistência à área educacional e essa visão muito estreita de que as disciplinas pedagógicas necessariamente têm que ensinar métodos e como dar aula. Eles acabam tendo uma visão muito utilitária, muito instrumental [...]. Geralmente quando eu chego nas turmas eu explico mais ou menos o que é a disciplina e porque ela se apresenta, pra já tentar mostrar a eles a intencionalidade, porque se está no currículo tem um objetivo. Mas também pra tentar silenciar esse tipo de incômodo – eu me lembro que em uma turma específica realmente me incomodou. Eu não sou muito de deixar me incomodar por essas coisas, mas me incomodou. (Professora Angélica)*

*Eu me preocupo muito porque quando eu pergunto pros meus alunos, é claro que pesa o perfil dos cursos, mas geralmente o que acontece: trinta a quarenta por cento diz que está numa licenciatura, mas não quer ser professor. (Professora Susana)*

*O curso de geografia aqui do IFF tem essa característica, a maioria entra não porque quer ser professor de geografia, mas porque quer ser geógrafo. (Professora Yasmim)*

Acredita-se que o desinteresse dos alunos pelas disciplinas pedagógicas e pela própria licenciatura esteja relacionado à *desvalorização social da profissão docente*, mais um desafio enfrentado pelas professoras. Apesar de divergirem no que diz respeito ao prestígio da profissão, autores como Nóvoa (1995), Tardif (2014), Lüdke e Boeing (2004) afirmam que os baixos salários, o controle estatal, a perda de respeito e de satisfação no exercício da profissão, a divisão de trabalho que separa pesquisadores e professores são algumas das causas do desprestígio da profissão docente.

Além de ser um fator ponderado por futuros profissionais, o nível de prestígio de uma profissão tem ainda influência sobre a construção da identidade profissional. De acordo com Pimenta e Anastasiou (2014, p. 77) a identidade profissional docente se constrói com base na própria construção social e histórica da profissão, nos seus significados sociais e nível de prestígio, nos significados que cada professor confere a sua prática e no próprio exercício do trabalho.

A deterioração da imagem, do status social e do estatuto profissional da profissão docente, resultado de uma construção histórica, é fato presente de modo difuso, mas significativo na consciência social e nas determinações efetivas das políticas educacionais, das administrações públicas e privadas, das políticas de financiamento e da universidade, manifestando-se, outrossim,



no sentimento dos próprios docentes. (PIMENTA e ANASTASIOU, 2014, p. 177)

*Pesado. Eu tinha um grupo de amigos quando a gente estudava e num chopp era assim: “ah você estuda o quê?” “Engenharia, Direito...” “E você?” “Pedagogia” (a gente fala baixo, a gente não, porque eu não, mas eu vejo isso, a gente fala baixinho o nosso curso). (Professora Susana)*

*A gente ouve “ó, ser professor é ruim, mas não fica sem emprego não”. “É melhor esse emprego do que emprego nenhum”. (Professora Susana)*

*E ainda assim, fazendo o magistério, todo mundo ficava no meu pé: “faz outra faculdade, faz outra”. Eu não me lembro de ninguém que tenha incentivado, porque o meu pai e a minha mãe nunca me incentivaram a seguir a carreira docente, eles sempre foram contra, minha família inteira sempre foi contra, nenhum professor nunca me deu força, eu não me lembro de ter tido um professor que dissesse assim: “vamos embora, eu vou com você”. Pelo contrário, todos sempre falavam a mesma coisa: ganha pouco, trabalha muito... Mas eu sempre fui aquela do contra, então se todo mundo não quer eu quero. (Professora Yasmim)*

*Quando eu decidi fazer Ciência da Educação minha mãe falou: “minha filha porque você não faz Direito, você seria uma excelente advogada!” E por que eu não seria excelente professora? “Ah, você vai ser professora...” Então assim, não é como na família da Yasmim, por exemplo, que têm vários professores e eles sabem o que é o professorado, eles sabem o que é a docência, eles têm noção do que é e dizem “não faça isso porque você tem mais potencial”, não. A minha mãe não tem estudo, ela não concluiu nem o... Está no imaginário social, eu acho que faz parte, que está entranhado no inconsciente coletivo – não é possível –, porque meu pai é dono de um bar em São Paulo (ele trabalhou a vida toda como chefe de cozinha lá e aí depois abriu um bar pra ele) e minha mãe, empregada doméstica (depois que a gente alugou um apartamento é que ela se enveredou por essa coisa de cabelo, de beleza) e sempre falaram isso. Mesmo em profissões que não entendem o que é a docência, que não sabem o que é a docência, mesmo assim a docência é desvalorizada. Eu questiono muito isso, porque em momento nenhum eu recebi apoio da família, a não ser, claro, depois que eu tomei a decisão ela embarcou comigo. (Professora Susana)*

*Na verdade, até hoje, meus pais não se conformam com a minha escolha, eu atuo já tem doze anos, um pouco mais que isso, em 2005 eu comecei, e eles não aceitam. Se eu falar: “eu quero largar tudo e fazer outra coisa”, eles vão dizer “então faça isso”. Minha mãe só aceitou quando ela falou assim “deixa ela fazer o magistério porque se ela não puder ter filhos, pelo menos ela tem as crianças”, quer dizer, ela vai se realizar de alguma forma. Olha como é, minha mãe é professora por formação, embora ela tenha feito o magistério por falta de opção na época, mas ela fez magistério. (Professora Yasmim)*

*É uma questão cultural, a gente vai vendo que as pessoas nem conhecem, mas eles escutam [...]. Isso às vezes parte de um grupo de professores, eles mesmos se rotulam como “os mais sacrificados”, aqueles que trabalham muito. (Professora Yasmim)*

*Não sei se começou com os próprios professores. Por exemplo, “a escolinha do professor Raimundo”, a desvalorização ali, aquilo ali era uma chacota da docência (e o salário ó!)... O salário, a forma dos alunos ludibriarem o professor e outras escolinhas na televisão... Eu acho que é um conjunto, acho que a classe, que a categoria acabou absorvendo, porque junto com isso daí, na minha compreensão, veio também uma desvalorização em termos de salário. Gente, você quer ver uma coisa que eu considero terrível, é a questão de você trabalhar num espaço físico sem estrutura nenhuma. Yasmim falou que trabalhou numa sala de aula com uma lâmpada queimada. Então eu acho que isso vai desconstruindo... Mas, eu penso que cabe a nós professores nos posicionarmos e exercermos a nossa profissão com dignidade, com competência, buscando a qualificação e não nos envergonhar disso. Mesmo porque, quando a gente para pra pensar no papel do professor na sociedade isso é um contrassenso, a desvalorização é um contrassenso. (Professora Rosa)*

*O meu papel é fazer o contrário, no que diz respeito a mim eu quero valorizar a profissão, está em minhas mãos, não está nas mãos de ninguém. Ninguém vai valorizar a gente se a gente não se valorizar enquanto profissional, eu tenho certeza disso. (Professora Susana)*

O professor é um profissional que domina vários saberes, segundo Tardif (2014, p. 18) o saber docente é plural, heterogêneo e compósito porque envolve conhecimentos e um saber-fazer diversos e oriundos de diversas fontes. Mas, talvez incida sobre o ensino – cerne de sua profissão – a maior complexidade do trabalho docente. E é

exatamente isso que o diferencia de outros profissionais e, também por isso, deveria ser tanto mais bem remunerado, quanto mais valorizado.

O processo ensino-aprendizagem poderia por si só ser concebido como complexo, uma vez que tem como objeto o conhecimento, o mesmo conhecimento que reconhecemos ser falível, fluido, provisório, inconstante. E, não obstante a isso, torna-se ainda mais complexo e desafiador na medida em que se dá entre pessoas, seres humanos dotados de subjetividades, gostos, interesses, particularidades, racionalidade e emoções. Segundo Tardif (2014, p. 130):

Um componente emocional manifesta-se inevitavelmente, quando se trata de seres humanos. Quando se ensina, certos alunos parecem simpáticos, outros não. Com certos grupos, tudo caminha perfeitamente bem; com outros, tudo fica bloqueado. Uma boa parte do trabalho docente é de cunho afetivo, emocional. Baseia-se em emoções, em afetos, na capacidade não somente de pensar nos alunos, mas igualmente de perceber e de sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias, seus próprios bloqueios afetivos.

Nessa citação, Tardif nos leva a refletir acerca da dimensão humana e afetiva presente na relação ensino-aprendizagem/professor-aluno, que é dinâmica, imprevisível e carregada de emoções. O professor não é apenas um sujeito epistêmico, ele é antes de tudo uma pessoa, que tem a capacidade de ter empatia e de sentir e perceber as emoções de seus alunos. Todavia é necessário reafirmar que enquanto pessoa, ele próprio possui sentimentos e emoções como: carência, insegurança, medo, raiva, irritabilidade, frustração, paixão, solidão, que muitas vezes são negligenciados também por ele mesmo, no intuito de demonstrar autoridade, competência e segurança. “O professor é uma pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor” (NIAS apud NÓVOA, 1992, p. 15).

Não é possível separar o professor da “pessoa” do professor. Aqueles que insistem em defender essa dicotomia estão deixando de considerar que em toda relação humana existe o afeto, não necessariamente aquele que é sinônimo de carinho, afeição, simpatia, mas aquele que é compreendido como o ato de afetar, ou seja, atingir, tocar, influenciar. Não é diferente na relação professor-aluno, ambos são “afetados” e marcam a vida um do outro.

Dizer que é a razão que caracteriza o humano, segundo Maturana (1998), é um antolho porque nos deixa “cegos” diante da emoção. Ele explica da seguinte forma:

[...] ao nos declararmos seres racionais vivemos uma cultura que desvaloriza as emoções, e não vemos o entrelaçamento cotidiano entre razão e emoção, que constitui nosso viver humano, e não nos damos conta de que todo sistema racional tem um fundamento emocional. (MATURANA, 1998, p. 15)

A profissão docente tem como características a imprevisibilidade, a singularidade, a incerteza, o dilema, o conflito e a instabilidade, que não podem ser enfrentados apenas com a racionalidade técnica (PIMENTA e ANASTASIOU, 2014). Aliás, conforme Maturana (1998) a racionalidade pura e fria, desvinculada da emoção, nem pode de fato existir, porque o que nos constitui como humanos é justamente o entrelaçamento da razão com a emoção.

Nesse sentido, as professoras também reconheceram como desafio a necessidade delas *se reconhecerem como pessoa* e, portanto, limitadas.

*Acho que um grande desafio, que a gente já falou sobre isso aqui, primeiro é de nos percebermos como pessoa e Tardif [Maurice Tardif, autor de Saberes docentes e formação profissional] coloca isso com muita clareza, ele diz que o professor é uma pessoa. Tem dia que você não está legal por alguma circunstância da sua vida, por algum momento que você esteja passando e isso certamente vai se refletir na sua vida profissional, na sua atuação. Eu acho que esse entendimento de que nós somos pessoas, de que nós temos as nossas limitações, eu acho que se a gente entender isso é um bom começo pra encararmos as nossas angústias. Porque às vezes eu acho que a gente pensa que a gente é máquina, que tem que dar conta de tudo, tem que fazer tudo e não é verdade, a gente nunca vai conseguir, principalmente pensando na profissão de professor. (Professora Carla)*

*Às vezes eu fico com raiva de mim porque um aluno, às vezes a turma toda está interessada, mas um aluno está desinteressado e eu fico assim: gente, eu não acredito. Por que não entrou no clima? Enfim. (Professora Rosa)*

*Mas eu acho que tem a ver com a nossa mania de controle, a psicologia explica, e tem a ver com essa perseguição do ideal. Tem dias que você quer se aposentar, eu quero me aposentar, toda semana eu quero me aposentar (risos), mas eu fico pensando todos os dias na responsabilidade que nós temos e é algo que me apavora, ao mesmo tempo que me encanta me apavora. (Professora Angélica)*

*Isso que a colega trouxe acho que a gente vivencia o tempo inteiro. Eu preparo minha aula, planejo uma atividade, uma dinâmica e penso: depois eles vão fazer isso... E aquilo não flui da forma como você planejou, você não tem o resultado que você esperava e aí dá aquele desespero (nossa, não consegui) e aquela angústia, você fica pensando: vou ter que rever, vou ter que repensar... E repensar com esse ânimo, com esse entusiasmo, com essa capacidade de sonhar, de poder mostrar pra esses alunos que eles vão ser professores, que eles vão lidar com pessoas, vão lidar com sujeitos que talvez não queiram aprender Matemática, Ciências, mas estão ali e vão demandar deles. (Professora Carla)*

*Há um tempo, eu tive uma dificuldade muito grande de passar a teoria pra prática, agora acho que eu estou conseguindo fazer isso de uma maneira melhor, mas eu tive turmas que sonharam junto comigo e a gente conseguiu executar belos projetos. Mas em algumas turmas os projetos não foram tão bons como poderiam ser, como tinha planejado pra ser, então isso é outro desafio. (Professora Yasmim)*

*Quando existe um casamento do professor com o aluno, esse encontro, você realmente viaja muito, é como se a sua aula fosse também uma viagem pra você. Você vai ampliando inclusive sua capacidade de análise de discussão do próprio assunto que você não tinha programado antes, porque as coisas fluem né, mas por vezes isso não acontece. [...] Eu já tive momentos de despedidas com algumas turmas. Para as turmas que eu dei aula durante um ano e meio (foram as minhas duas primeiras turmas em Letras), eu fiz um momento de despedida porque eu sabia que não daria aula mais pra eles por conta das disciplinas terem passado do quinto período e eu não costumo ficar com essas disciplinas dos últimos períodos. Na primeira turma eu escrevi uma carta pra eles, falando um pouquinho de cada um. Foi muito interessante, porque um aluno tentava ler e não conseguia, eu tentava ler a carta, não conseguia também, ninguém conseguia ler nada, porque foi algo realmente emocionante pra mim. Pra mim foi a superação de um grande desafio, foi uma turma que na época que eu cheguei aqui no IFF me acolheu muito bem e pra esse início de carreira foi fundamental ter encontrado aquelas pessoas. Então, eu me achei não na obrigação, mas no desejo, de ser grata e de expressar a minha gratidão para eles. E na segunda turma, eu gravei áudio porque eu já sabia que não ia conseguir falar e eles também, enfim, a troca foi muito bacana. (Professora Angélica)*

Diante de tudo que foi compartilhado, eu diria que reconhecer os próprios limites, reconhecer que também somos seres humanos é um bom exercício para se

aprender a lidar com as frustrações, inevitáveis no exercício da profissão docente. Mas apesar desse reconhecimento, as professoras se colocam também como responsáveis pela motivação dos alunos, por atraí-los e influenciá-los. E esse é outro desafio que foi apontado por elas, o desafio de *motivar seus alunos e ao mesmo tempo manterem o “encantamento”* pela docência.

*[...] Eu acho que parte é nossa responsabilidade e parte é a vontade do outro, mas eu sempre me pergunto o que eu posso fazer pra poder atrair esse aluno, motivá-lo, despertar interesse, porque eu acho que é nossa responsabilidade, né? Esse discurso de que o aluno não se interessa eu acho muito pouco eficiente. (Professora Angélica)*

*Eu acho que um dos maiores desafios pra gente é realmente conseguir motivar, mostrar, principalmente num curso de licenciatura, o real sentido daquilo que ele está fazendo. Porque eu acho que tem muita gente que vem para o curso de licenciatura pensando “eu vou fazer uma graduação pública, quando eu terminar eu vou ter um emprego” e tal, mas eles ainda não têm a noção do que é ser professor, de estar na sala de aula, qual é o papel social do docente. Eu acho que eles chegam achando que o professor é aquele que vai ensinar alguma coisa, um conteúdo teórico que está no livro e ponto, e na verdade eu penso que esse é o menor do nosso trabalho, a gente trabalha muito mais coisa além do conteúdo em si. Eu acho que um dos maiores desafios é conseguir mostrar isso pro aluno, que ele precisa ir além do que está no livro didático, que ele precisa ir além do que os filósofos e pensadores estão dizendo. Então pra mim esse é um dos maiores desafios, porque eu acho que quando a gente consegue vencer esse desafio a gente consegue vencer outros junto, porque a gente vai vencer a questão da disposição deles para fazerem a coisa acontecer, vai fazer com que eles abracem a causa da licenciatura, da prática pedagógica com outro olhar, porque eu acho que isso também é uma responsabilidade nossa. (Professora Yasmim)*

*Eu já compreendi, com esse meu pouco tempo na docência no ensino superior, que a forma de alcançar o aluno, o alcance do aluno é que é importante. Às vezes você está falando, teorizando, filosofando a beça, até você está empolgado (os meus alunos sempre me perguntam: “professora, você é sempre empolgada?” E eu falo: meu filho, com certeza!), já chego assim, já chego “chegando”, porque se você demonstra um desânimo já na entrada, dificilmente você vai conseguir contagiar o seu aluno com interesse no que você vai dizer. Isso vale pra todas as disciplinas, eu não estou falando de nós especificamente, é uma estratégia pra você agregar a atenção dele, de você*

*motivar, mobilizar os alunos. A gente se cobra muito também no sentido de: puxa, o aluno tem que entender isso, ele tem que entender o conceito, olha só não sabe como é o reforço positivo em Skinner, como esse aluno não sabe se eu já falei tanto... Mas não é isso, não é. Eu acho que a riqueza da nossa profissão, de ser professor, independente de estar na educação superior ou não, é a quantidade de gente que você encontra no caminho e a quantidade de gente que te leva pra depois da formação por alguma coisa que você falou, que às vezes nem é aquilo que você quer. De repente você falou algo na sala que o aluno guardou, mas que não era, assim, o conteúdo duro especificamente. Todo dia eu penso assim: gente, que responsabilidade com os alunos porque eles serão formadores. (Professora Angélica)*

*Mas ao mesmo tempo que eu estava pensando nisso eu gosto muito, eu vou me apropriar aqui de uma ideia de Charlot [Bernard Charlot, autor de Relação com o saber, formação dos professores e globalização] quando ele fala que a gente motiva, mas não mobiliza, apesar de que são coisas que convergem, mas não são sinônimas. Eu gosto quando ele fala isso porque ele diz o seguinte “olha, você deve levar o seu aluno a encontrar sentido, mas só ele poderá encontrar sentido”, só ele poderá dar esse salto porque é uma coisa interna. Pra ele entrar na atividade intelectual, ele vai ter que encontrar esse sentido e eu acho que isso é uma coisa que a gente precisa estar muito consciente, porque você precisa ajudar o seu aluno a encontrar sentido, mas ao mesmo tempo ele tem que entender que o sentido só ele vai poder... É a questão da mobilização né, a mobilização só ele é capaz de encontrar elementos para desenvolvê-la, apesar de que eu também contribuo. (Professora Rosa)*

*Acho que um grande desafio é a gente manter esse encantamento pela sala de aula, pela construção, por essa possibilidade de motivação, de mobilização dos alunos. Eu acho que não perder isso é um grande desafio porque a gente é tentado diariamente a perder esse encantamento. E aí, falando especificamente das disciplinas da área de educação, eu percebo que é substancial, se a gente perder esse encantamento, como é que você vai trabalhar com o aluno na perspectiva da política educacional, da legislação educacional, da formação do professor, se a gente perde esse encantamento você vai ser simplesmente reprodutor de conhecimento, então você vai reproduzir o que tal autor disse. Eu acho que não perder esse encantamento é uma luta diária nossa, uma luta com a gente mesma, uma luta com a gente e com os alunos. Acho que a gente cultivar e permanecer com esse encantamento é o maior desafio, pelo menos é o que eu tenho vivenciado nessa minha atuação docente, é claro que tem dia que a gente está cansado, que tem que dar conta de uma série de coisas... Mas manter essa chama acesa*

*de que você pode contribuir na vida de pessoas, de que você pode influenciar positivamente, de que aquele conteúdo o aluno vai perceber... Mas não é fácil. (Professora Carla)*

A relação ensino-aprendizagem/professor-aluno é uma relação que requer parceria, reciprocidade e, principalmente, significado que, como já foi dito, deve ser encontrado e atribuído pelo aluno. Nesse sentido o papel do professor é o de condutor, estimulador, desafiador.

O papel do professor será, então, de desafiar, estimular, ajudar os alunos na construção de uma relação com o objeto de aprendizagem que, em algum nível, atenda a uma necessidade deles, auxiliando-os na tomada de consciência das necessidades apresentadas socialmente a uma formação universitária. Isso só se fará num clima favorável à interação, ao questionamento, à divergência, adequado para processos de pensamento críticos e construtivos. (PIMENTA e ANASTASIOU, 2014, p. 215)

*Eu acho muito complexa essa questão do aprender, porque é tão subjetivo, tão singular e a gente lida com isso o tempo todo, faz parte, é o fio condutor da nossa profissão. [...] Existe aluno que se interessa e aluno que não se interessa. A troca com os alunos parece que é um retorno, enfim, é um amálgama tudo isso, mas eu acho que é algo que acontece muito no pessoal. (Professora Rosa)*

*Sempre vai ter aluno que não quer, que não tem interesse por aquela discussão, não se afina com aquela discussão, que de repente acha chato, sempre tem. (Professora Angélica)*

#### 4.3.2.2 Desafios cotidianos: dimensão política

A questão da *desvalorização da sua área de conhecimento*, por seus pares e pela instituição, foi apontada pelas professoras como um desafio, que se relaciona à dimensão política do trabalho docente uma vez que, como veremos adiante, ela é uma construção social e envolve uma disputa de forças e poder, que é política. Além de enfrentarem o desinteresse dos alunos e o desprestígio social de sua profissão, que afetam diretamente a construção de sua identidade docente, essas professoras convivem



com o menosprezo por parte de alguns colegas, com formações em outras áreas do conhecimento, e a falta de espaço e reconhecimento institucional.

*Foi um tempo bem diferente desse tempo que a gente está vivendo porque o concurso que eu fiz foi o primeiro concurso pra área de educação e eu fui a segunda a assumir. A gente tinha muitos desafios, era uma prática, era um tratamento bem diferenciado para o pessoal da área de educação. Para vocês terem uma ideia, o horário, por exemplo, era feito e o horário da educação era preenchido nos buracos. Então primeiro se fazia o horário de todo mundo e depois encaixavam a gente. Teve período em que eu vim aqui à noite pra dar uma aula. (Professora Rosa)*

*Eu vivi um pouco isso, era exatamente isso do horário. A gente não tinha nenhum tipo de reconhecimento nem por parte dos alunos, nem por parte de alguns colegas, não eram todos é claro. Eu me lembro como se fosse hoje, quando a gente entrava na sala de aula, principalmente eu que era bem novinha, bem mais nova do que a maioria dos meus alunos, eles falavam as “pedabobas” chegaram. [...] Quando eu retornei, quatro anos depois, eu já vi outro cenário. Eu continuei tendo algum problema com relação a respeito, com relação a reconhecimento da nossa área, mas os cursos novos, eles já vieram com uma nova roupagem, então o reconhecimento da área pedagógica já é bem maior que antes. (Professora Yasmim)*

*A minha experiência, quando eu dei aula na Matemática, foi bem traumática com relação a isso porque eles têm a titulação deles e os estudos deles e eles acham que realmente eles não precisam, não todos, mas uma boa parte. Na época eu estava começando com todo gás e eu via que existia até uma resistência deles (dos professores), por eu não ter título eu não era do mesmo nível, então eu não podia nem participar de formações com eles. (Professora Yasmim)*

*Pode dizer que eu puxo farinha pra minha área porque eu puxo mesmo, porque algumas áreas são mais resistentes que as outras. Eu tendo a achar que a área das exatas tem uma resistência maior com esse tipo de formação (formação em serviço). Acho que nós das humanas, a gente sabe administrar melhor. (Professora Susana)*

*Eu me lembro de uma aluna daqui, do curso de matemática, que disse assim: “Matemática é pra poucos”. Eu disse: como assim? Mas eu senti que ela reproduzia a fala do coordenador da época. Assim como na Medicina eles falam: “Medicina não é*

*pra qualquer um”. Então vai crescendo desde a formação essa casta rude e ridícula de que a minha formação é melhor que a sua. [...] Mas aqui eles também têm a influência de professores da área que desvalorizam a área pedagógica, a docência. (Professora Rosa)*

*Quando eu dei aula no curso de matemática eu não me senti acolhida de jeito nenhum, aliás, eu não me sentia nem fazendo parte do grupo. Já em Letras eu sempre me senti pertencente ao grupo, independente de estar ou não ali em todos os momentos, eu me sentia bem [...]. Por isso que eu acho que é da área, existem exceções, lógico, mas a área eu acho que fortalece isso. (Professora Yasmim)*

No livro “As duas culturas: uma segunda leitura”, Snow (1959) denuncia de forma bastante crítica e irônica a polarização existente entre o mundo da ciência e o da humanidade, a contraposição entre a cultura científica e a cultura humanística. Segundo ele, membros dos dois grupos possuem imagens distorcidas uns dos outros e dificuldade de comunicação, o que leva a graves consequências educacionais como a fragmentação do conhecimento e a visão estreita. Esses preconceitos mútuos são resultado de um corporativismo acentuado e defensivo cristalizado nas instituições (SNOW, 1959, p. 5).

De fato as instituições têm contribuído para sustentar e alimentar a ideia de rivalidade entre a área de humanas e exatas. A Universidade, que é por excelência a instituição responsável pela produção científica e formação de profissionais, pesquisadores e cientistas, contribuiu e contribui muito na manutenção desse distanciamento. Mais que isso, quando recorremos a nossa história da educação, verificamos que o que ocorre não é um simples e ingênuo distanciamento devido a preconceitos ou divergências ideológicas, mas sim uma acentuada presunção que permeia o meio acadêmico e que leva professores e estudantes de cursos da área de exatas a se considerarem superiores.

Brzezinski (1996) fala sobre a dicotomia entre a formação pedagógica e a formação de áreas específicas e o desprestígio da primeira, apontando as suas raízes históricas. Segundo ela, a extinção do Instituto de Educação da USP, que se deu na década de 1930, cedeu lugar à criação da Seção de Pedagogia dentro da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que incorporou não apenas o acervo como também os professores do Instituto extinto. Dessa forma, mesmo os professores que não possuíam formação em nível superior foram elevados ao status de professores catedráticos, ou seja, professores universitários, o que intensificou o desprestígio da área pedagógica.

Em contrapartida e até mesmo para demonstrar um distanciamento da área de educação, vista como uma escola estritamente profissionalizante, as licenciaturas de outras áreas foram se “encastelando” cada vez mais em seu próprio conteúdo, descartando a possibilidade de diálogo e do princípio da interdisciplinaridade.

Nesse contexto a Pedagogia era concebida como o espaço de formação do professor, ou seja, aquela responsável pelo “como ensinar”, e às demais licenciaturas caberia formar o pesquisador, formação esta que conferia maior status.

Ainda sobre o distanciamento entre cientistas e humanistas, Snow (1959, p. 8) afirma que:

Foi através da convivência com esses dois grupos, e muito mais, creio, através da movimentação regular entre um grupo e outro, que me vi às voltas com o problema que, muito antes de lançá-lo por escrito, havia batizado para mim mesmo de “duas culturas”. Pois constantemente me sentia oscilando entre dois grupos comparáveis em inteligência, idênticos em raça, não muito distantes em origem social, que recebiam quase os mesmos salários, mas que haviam cessado quase totalmente de se comunicar entre si [...]. Pois esse problema não é somente nosso. [...] De maneira geral, é um problema de todo o Ocidente.

Se reconhecemos as raízes históricas dessa indiferente e arrogante relação entre as áreas do conhecimento devemos também repudiá-la, pois é lastimável que ela se perpetue ainda hoje.

*[...] Era descarado, os professores específicos nem me cumprimentavam, hoje eles respeitam. Antes quando eu entrava na sala da coordenação era motivo de chacota, eu não ficava na coordenação, na verdade eu ficava na coordenação de Geografia porque tinha um grupinho que me “aceitava”. (Professora Yasmim)*

*Eu me lembro que quando eu entrei no município, em 2003, o professor do sexto ao nono trabalhava dezesseis horas e ganhava vinte porque tinha quatro horas de planejamento, e o salário era quase três mil reais. Muitos advogados que exercem a profissão podem até tirar isso por mês, mas tem mês também que ele vai tirar muito menos. Por exemplo, a nossa cidade tem um índice alto de fisioterapeutas, os fisioterapeutas batem cabeça um no outro, mas é uma profissão mais valorizada do que a docência. (Professora Rosa)*

Diferentemente da Universidade, que na grande maioria de seus cursos só admite professores que tenham como titulação mínima o doutorado ou o mestrado, o Instituto Federal não exige essa titulação nos concursos para professores que irão atuar nos cursos superiores. Um fato comumente verificável no Instituto e que foi apontado no grupo focal como outro desafio é o afloramento de egos e disputas devido às titulações dos professores, não que o mesmo não ocorra nas Universidades, ao contrário, ocorre cada vez mais. E como esta é mais uma tendência da sociedade do desempenho, que será comentada posteriormente, conclui-se que tais disputas estão intimamente relacionadas à imposição sobre a elevação de escolaridade, à *pressão pela elevação de titulação* no meio acadêmico.

*Eu só ia à reunião quando era convocada, sem convocação eu não podia participar, porque existia reunião só pros mestres e doutores e os demais não entravam. [...] Quando eu fui trabalhar no curso de letras, na primeira reunião que eu participei uma professora falou assim: “a gente não pode admitir no nosso grupo gente que não tenha no mínimo o mestrado”. Eu era professora substituta e estava substituindo uma professora que estava com a carga horária toda lá, e aquilo foi me deixando vermelha... Uma pessoa que sabia que eu não tinha mestrado tentou mediar a fala, mas essa professora continuou falando e eu fiquei quietinha na minha. Eu pensei: não vou levantar daqui, mas a gente realmente se sente mal num momento como esse. Eu não falei nada naquele momento e comecei a fazer o meu trabalho, depois de um tempo eu acho que falaram com essa pessoa qual era a minha formação e ela começou a reconhecer o meu trabalho, e começou a ver que mesmo não tendo mestrado, eu fiz o trabalho que tinha que fazer. (Professora Yasmim)*

*Eu estava conversando com uma pessoa que vai fazer concurso pra cá, pra área de educação, e essa pessoa falou assim: “gente, eu fico pensando, eu tenho colegas que têm todas as chances de passar, que têm titulações, que têm doutorado, mas não têm o mínimo comprometimento com sala de aula”, ou seja, serão péssimos profissionais, péssimos professores. (Professora Rosa)*

*Em todas as áreas existem os “phdeuses”, ou melhor, aqueles que se acham “phdeuses”. (Professora Susana)*

*Eu não consigo entender porque as pessoas acham... Porque eu penso que quanto maior o seu nível de escolaridade mais você entende que a totalidade do saber está*

*distante de todo mundo. Então eu não consigo entender porque uma pessoa cresce tanto por ser mestre, doutor ou pós-doutor, não entendo. (Professora Rosa)*

O ataque psicológico reiterado e sistemático também se tornou frequente no trabalho docente. Seu perfil consiste na concretude do ambiente de trabalho, onde o estabelecimento de rótulos ou perfis poderá ensejar humilhação, degradação, desvalorização daqueles que, mesmo produtivos, sejam tidos como de menor importância quando em cotejo com outros, os que possuem o “perfil” desejado. Este tipo de prática não se restringe ao âmbito individual: quando um é humilhado, todos os outros que se identificam com ele sentem-se também desprezados e ameaçados, percebendo-se como a próxima vítima. (LEITE, 2017, p. 212)

Infelizmente, muitos professores internalizam o status social conferido pelo título e o utilizam para inferiorizar até mesmo seus colegas de profissão. Por outro lado, a própria academia cria uma hierarquização na carreira docente com diferenciações entre professores auxiliares, adjuntos, titulares, etc, que contribui para o fomento de disputas, competições e claro, a busca desenfreada por novas e mais altas titulações.

Mas, quanto maior a titulação maior o comprometimento desse professor com a pesquisa e a produção científica, pelo menos é o que se espera. E, nesse sentido, devemos refletir sobre qual ou quais instituições definem o perfil do professor da educação superior.

É interessante a utilização da palavra “vítima” na citação de Leite (2017), pois de fato, dadas as circunstâncias, pode-se presumir que **todos** os professores da educação superior são, em alguma medida, vítimas de um sistema educacional perverso, que por sua vez baseia-se na lógica neoliberal do capital, que incentiva a competitividade e a produtividade entre os trabalhadores. Basta observarmos como tem aumentado a cada dia o número de produções acadêmicas e como professores e, também alunos, têm se transformado em “máquinas” de produzir artigos “científicos”.

Além disso, conforme Pimenta e Anastasiou (2014, p. 126), as avaliações externas realizadas pelo Estado exercem controle sobre a sala de aula, sobre a formação dos professores e sobre as instituições, por isso têm contribuído para que os professores das instituições de educação superior busquem com mais frequência por cursos de especialização, mestrado e doutorado.

Logicamente que não se pode atribuir essa busca cada vez mais constante por capacitação por meio dos cursos de mestrado e doutorado apenas aos fatores externos citados, especialmente no caso dos professores do IFF, ela ocorre devido ao grande

incentivo institucional por meio do seu plano de carreira e pela necessidade imposta pelas próprias demandas da profissão docente, uma vez que os professores têm como um de seus objetos de trabalho o conhecimento. Todavia, tais fatores externos não devem ser simplesmente ignorados, por isso se propõe essa reflexão.

Essa compreensão associada a um pouco mais de humildade mudaria o foco da celeuma entre professores mestres e doutores e os que não o são. Em consonância com Pimenta e Anastasiou (2014), Leite (2017, p. 211) afirma que as micropolíticas produzidas pela Reforma Universitária geram uma intensificação no trabalho docente, que se materializa num ambiente profissional marcado pela competitividade e por pressões pelo desempenho quantitativo e pelo cumprimento de metas, entre elas, a elevação da escolaridade, da titulação.

A Capes e o INEP são hoje os órgãos que determinam qual o perfil aceitável e recomendável de um professor da educação superior, ou de um professor mestre/doutor. Os professores-pesquisadores defrontam-se com duas realidades: uma a graduação, regulada pelo Sinaes e com alguma autonomia institucional e outra, a pós-graduação, que funciona sob os ditames da Capes, CNPQ, Finep e outros órgãos externos às instituições (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009 apud LEITE, 2017, pp. 210 e 211).

*Na instituição privada não é incentivo é pressão, é diferente. Você tem que ter mestrado, você tem que ter doutorado porque o curso precisa disso, porque a instituição precisa daquilo e só aprova tal financiamento se tiver x número de professores doutores e mestres... Diferente mais ou menos porque quando a gente recebe o MEC aqui – a gente passou por isso recentemente – tem uma pressão. Vêm os avaliadores e aí começam as contas: “quantos professores estão envolvidos?” Vinte. “Quantos são doutores?” É a primeira pergunta que vem depois. “Quantos são mestres?” Perguntam por produção também. Então é um tipo de pressão diferente, mas que existe nas instituições públicas. (Professora Susana)*

*Isso tem a ver com o modelo de ensino superior que nós temos, foi se construindo um perfil para o professor de ensino superior que é um perfil também que é emitido lá pela Capes, a Capes vai definindo o que o professor de ensino superior tem que ter. (Professora Angélica)*

Outra questão suscitada nos encontros e vista como um desafio é a falta de espaço e reconhecimento institucional para os professores da área de educação.

Como dito anteriormente, esses professores atuam nos cursos de licenciatura ofertados pela instituição e, por isso, circulam em vários espaços, entre eles as coordenações de cursos. Uma vez que não há no Instituto uma coordenação específica da área de educação, a orientação dada aos professores da área é que eles devem participar das reuniões de colegiados nas coordenações do curso em que eles têm a maior carga horária. Ocorre que este critério é flutuante, pois a cada semestre o professor, dependendo das disciplinas e turmas que escolher, pode estar vinculado a uma coordenação diferente, o que se torna problemático sob vários aspectos.

Em primeiro lugar, esse “passeio” do professor da área de educação pelas coordenações não permite a criação do seu vínculo com os colegiados dos cursos, levando também à descontinuidade de suas ações. Em segundo lugar, a “pulverização” desses professores dificulta a criação de vínculos entre eles mesmos e, por consequência, o enfraquecimento político do grupo dentro da instituição.

*Agora eu queria fazer um comentário aqui do instituto, essa nova política de organização, de formação continuada, por exemplo, pra nós da educação pode desfavorecer – em que sentido? Antes se eu quisesse participar de um congresso eu poderia submeter a proposta e pedido de auxílio, ajuda de custo, e essa verba saía diretamente do campus, agora isso está atrelado às coordenações de curso e aí com o nosso lugar pulverizado, dificulta. Porque, por exemplo, eu vou participar de algum evento ou alguma formação, eu vou precisar submeter o meu pedido de auxílio a um colegiado de curso que tem “ene” demandas da parte específica, então eu não sei se vai passar. (Professora Angélica)*

*E como nós atuamos em vários cursos, eles (o colegiado) podem dizer: “não, vai pro outro, vai pro outro”. (Professora Rosa)*

*Então eu não sei em que medida essa nova forma de pensar a questão administrativa em termos financeiros, que tem um ponto positivo, mas pra nós da educação, o ponto negativo é esse. Porque se alguém de nós da educação quiser participar de um congresso, a ajuda de custo vai sair de onde? Eu não sei como vai ser isso, isso vai ter que ser organizado dentro dos colegiados e aí demanda o que? Posicionamento político mais claro do nosso grupo, porque se não a gente fica sem força e sem voz também pra se colocar. (Professora Angélica)*

*Eu acho que é uma dificuldade sim. Pelo tempo de experiência que eu tive tanto na reitoria, como na direção geral, eu sei que esse processo de descentralização para as coordenações já vem acontecendo há algum tempo e até como pleito delas próprias, no sentido de terem autonomia para definir algumas coisas. A meu ver é um grande ganho você no âmbito de uma coordenação de curso definir como é que você administra aquele recurso, como é que você organiza o trabalho, acho que é um grande ganho. Agora, especificamente para o nosso grupo, de fato é algo que vai trazer algumas dificuldades e eu já estou vivenciando uma. Na semana que vem eu vou levar um grupo de alunos de dois cursos a outro campus pra fazermos uma visita técnica num evento de tecnologia na educação, e aí na hora de submeter o pedido eu falei: gente e agora pra onde eu vou? Pra qual coordenação? E aí elegi o critério de escolher a coordenação que tinha o maior número de alunos que eu iria levar, e quando fui conversar com a pessoa responsável por aquela coordenação, a pergunta que ela me fez foi: “quantos alunos você está levando do curso? E do outro?” Isso foi algo que me incomodou, eu não sou professora do curso x ou y, eu sou professora de todos os cursos. [...] Eu acho que a gente vai ter que amadurecer algumas questões aqui, de como a gente vai lidar com isso, como a gente vai se posicionar, porque de fato nós somos de todo mundo e não somos de ninguém, porque nós estamos em todas as coordenações. Acho que a gente está construindo esse lugar... (Professora Carla)*

Sobre essa questão, Tardif (2014, p. 243) faz uma colocação que vale a pena citar: “a desvalorização dos saberes dos professores pelas autoridades educacionais, escolares e universitárias não é um problema epistemológico ou cognitivo, mas político”.

A construção desse lugar, desse espaço institucional requer um posicionamento que é político, porque envolve pessoas que se movem por um bem comum. Nos relatos apresentados podemos observar claramente a existência de uma “tensão” sustentada pelas relações de poder institucionalizadas. As coordenações dos cursos tendem a buscar e defender seus próprios interesses nos assuntos mais diversos, inclusive os que dizem respeito a verbas e projetos que beneficiam especificamente os professores de sua área. Em contrapartida, os professores da área de educação, como são minoria e dispersos nas coordenações, estão numa condição desfavorável e fragilizada, sem voz e voto capazes de impactar as decisões do colegiado.

No livro “Pobreza política” (1996), Demo nos adverte que “a pobreza política é uma tragédia histórica na mesma dimensão da pobreza sócio-econômica”, embora esta



última seja alvo de mais freqüente reflexão. Ele considera a pobreza política como a dificuldade de formação de um povo capaz de gerir seu próprio destino. Em contrapartida,

o homem político é aquele que tem consciência histórica, sabe dos problemas e busca soluções. Não aceita ser objeto. Quer comandar seu próprio destino. E amanhece o horizonte dos direitos, contra os dados e contra a imposição. Ator, não expectador. Criativo, não produto. Distinguimos nas civilizações e nas culturas a marca do que o homem foi e é capaz de fazer. (DEMO, 1996, p.17).

As professoras participantes dessa pesquisa estão bem conscientes dessa condição institucional desfavorável e também da necessidade de uma mobilização coletiva, política, em prol da demarcação de um espaço para o grupo.

*Eu estou continuando a minha formação pra ser melhor. Eu entendi que esse lugar de reconhecimento está nas nossas mãos, não é o pessoal da Engenharia que uma hora vai acordar e vai dizer assim: “ah vamos lá reconhecer o pessoal da educação, vamos lá bater palmas pra eles, pro trabalho que eles estão fazendo!” “Vamos entender que a maioria dos professores que se formam na cidade vêm de lá, vamos bater palmas pra eles!” Não, isso não vai acontecer, é a gente que vai ter que se posicionar, é a gente que vai ter que criar um local, uma sala, uma coordenação... E é dia após dia, um dia de cada vez, é passo a passo, mas eu quero muito fazer parte disso. (Professora Susana)*

*E como desafio, acho, primeiro é essa posição epistemológica mais clara e mais fortificada do grupo dentro de um espaço em que nós somos ainda vistos como saberes secundários e somos secundarizados também enquanto profissionais, no sentido deste reconhecimento político que também não pode ser dado, não é uma dádiva divina, mas tem que ser construído por uma mobilização, por uma luta social e política. Então acho que essa afirmação epistemológica enquanto grupo vem a abrir mais caminhos, no sentido de mostrar que nós temos algo pra dizer e muito a contribuir. Essa mudança de percepção ou de paradigma institucional é algo que vai levar um pouco de tempo, na minha ideia nós já avançamos, acho que os colegas também percebem isso porque estamos também ocupando espaços institucionais, então isso nos torna pessoas com o poder de fala, e na medida em que nós falamos e muitas vezes colocamos questões que são realmente importantes, porque estamos todos preocupados e comprometidos com a*

*educação e a formação dos alunos, esse nosso lugar vai sendo demarcado. (Professora Angélica)*

*Eu gosto muito de trabalhar aqui, acho que o grupo cresceu, se fortaleceu, a gente não conquistou ainda o que a gente almeja, eu digo ainda porque eu tenho a esperança da gente ter muitas conquistas aqui dentro, talvez eu não alcance mais essas conquistas, mas eu tenho esperança. Também entendo que a gente vive um momento difícil em termos de instituição, em termos de cenário nacional, mas eu acho que as nossas lutas aqui por um espaço reconhecido, elas não têm sido em vão. A gente já vê mais respeito dos colegas pela área de educação. Trabalhar aqui me deixa mais a vontade, eu sinto um prazer maior do que quando eu me lembro das minhas experiências em instituições particulares, toda pressão... (Professora Rosa)*

*Eu acho que os enfrentamentos são necessários até pra questão da mudança. Então, a gente estando numa instituição que é politicamente determinada se a gente não se coloca, não quebra os óbvios, as coisas não se modificam. Eu acho que a busca de sentido também faz parte da nossa ação docente, realmente criar animosidade no meio de trabalho é algo negativo, mas por vezes a gente tem que passar por isso e tem que promover alguma coisa nesse sentido, não no sentido de ferir o colega ou de desafiar assim no vazio, mas no sentido de contestação, de colocar nossas coisas... Algumas vezes a gente vai se indispor, menos talvez porque a gente quer e mais pela forma como o outro entende, e aí a gente não pode dar conta do que o outro entende ou deixa de entender. (Professora Angélica)*

*[...] Essa semana a gente esteve num grupo e é isso, não dá pra pensar na demarcação geográfica de um espaço, sem pensar que isso tem uma determinação política, que tem uma decisão política com relação a isso e a gente precisa se colocar sim. (Professora Susana)*

*Assumir uma postura neutra e uma postura passiva o tempo todo pra estabelecer boas relações individuais significa de forma consciente ou não assumir determinado lado. Se as coisas estão colocadas de maneira que se entende como problemática, mas a gente não enfrenta isso pra não criar infelicidade ou animosidade, a gente está se colocando ao lado daquilo que está errado, ao lado do que é problemático. Então eu acho que o enfrentamento pode trazer muitos transtornos do ponto de vista individual, pra nossa subjetividade, pra nossa psique. A gente vai dormir e fica pensando nos conflitos, então é um problema. Assumir os conflitos significa também assumir o ônus individual, o*

*ônus subjetivo de tudo isso, mas é algo que se faz necessário porque a gente dá um salto do ponto de vista coletivo, pra que a gente consiga criar, pra que a gente consiga chegar a um lugar mais próximo daquilo que se entende coletivamente que seja certo. Romper com o status quo é luta, historicamente nunca se rompeu com o status quo sem luta, sem enfrentamento, sem tensão. A tensão e o enfrentamento fazem parte da construção do todo, isso é dialética. [...] A picuinha com a ideologia dos outros, a busca individualista, a implicância setorial que a gente vive aqui dentro, é isso que acaba gerando o conflito e não o oposto. Esse exercício do poder injusto que se faz, é isso que acaba impondo o conflito. (Professora Iris)*

Em relação às condições de trabalho, as professoras apontaram também a *incompatibilidade do salário com o nível de escolaridade* e a função que exercem como algo desmotivador, sendo outro desafio da profissão docente. Apesar de reconhecerem que estão num lugar privilegiado em relação a outros professores de outras esferas e segmentos, quanto ao salário e às condições de trabalho, as professoras relataram que ainda consideram que deveriam ser melhor remuneradas.

*Mas o que me incomoda muito é a remuneração, porque eu não considero justa para um profissional, para tais profissionais com a qualificação tão alta. Eu tenho a pretensão de mudar de cidade para um grande centro, de voltar a morar num grande centro onde o custo de vida é muito maior e onde uma remuneração como esta é muito baixa e é muito difícil dar conta das necessidades da vida com essa remuneração. Então isso é o que me incomoda. Hoje o que me faz pensar em talvez fazer um outro concurso é isso, mas em relação ao trabalho é o que eu queria para a minha vida e é o que eu quero, eu quero ser professora, eu só não queria essa remuneração. E olha que eu reconheço que a gente está num excelente lugar. (Professora Iris)*

*Retomando essa questão do salário, é claro que para o trabalho que a gente desenvolve é pouco, a gente tem que lutar por melhoria salarial mesmo, isso aí é inquestionável. (Professora Rosa)*

Já foi dito aqui anteriormente que a má remuneração dos professores está intimamente relacionada com a degradação e desvalorização social da profissão, por isso não deve ser analisada de forma dissociada desta. Fernandes (1987) afirma que “o professor que perde prestígio como profissional, perde renda e também perde tempo para adquirir cultura e melhorá-la a fim de ser um cidadão ativo e exigente”.

O professor crítico e consciente das mazelas de sua profissão deve ser também consciente de seu compromisso político com a qualidade da educação, que não pode ser apenas uma qualidade técnica, mas principalmente a qualidade social. O processo de ensino e aprendizagem é multidimensional: humano, técnico e político, por isso o compromisso com a qualidade da educação, só pode ser um compromisso com todas essas dimensões.

A qualidade social da educação se manifesta na formação de sujeitos e profissionais críticos e comprometidos com a transformação, com a reversão das desigualdades sociais e com a emancipação. “No exercício crítico de minha resistência ao poder manhoso da ideologia, vou gerando certas qualidades que vão virando sabedoria indispensável a minha prática docente” (FREIRE, 1997, p. 151).

Sim, é indispensável à prática docente o conhecimento e a reflexão acerca do contexto em que estão inseridos professores e alunos e seus papéis nessa sociedade. Conforme Fernandes (1987) o professor precisa se colocar na situação de um cidadão de uma sociedade capitalista subdesenvolvida, reconhecendo que possui um amplo conjunto de potencialidades, que só poderão ser dinamizadas se ele agir politicamente, se conjugar uma prática pedagógica eficiente a uma ação política da mesma qualidade (p. 31). O resultado disso se chama “intencionalidade”.

Nesse sentido, preocupa as professoras *a falta de criticidade dos alunos*, o que foi apontado como mais um desafio a ser enfrentado.

*Eles não conseguem entender que as discussões feitas ali, as reflexões estão contribuindo pra que eles sejam um profissional mais crítico, um professor que realmente entenda seu papel político na sociedade. (Professora Angélica)*

*Acho que se eles não fizerem a revolução... Se você está feliz, mas não está fazendo a revolução, tem alguma coisa errada. Que felicidade é essa sem mudar o mundo? (Professora Iris)*

#### 4.3.2.3 Desafios cotidianos: dimensão epistemológica

Entre os desafios que se relacionam com a dimensão epistemológica do trabalho docente, está *a preocupação de estar sempre atualizada*.

*Os nossos alunos apresentam demandas [...], então isso também nos desafia e nos leva a se formar, a essa preocupação de estar sempre atualizada ou a buscar mais conhecimento. É uma angústia ao mesmo tempo, porque você vai vendo que você está absorvida por sua carga de trabalho, mas você precisa ler trezentos livros que estão lá te esperando, mas você não tem como dar conta. E aí eu fico pensando se eu queria ter uma outra vida, uma outra eu só pra ler livro (risos). (Professora Angélica)*

*A gente leva um tempão preparando aula [...], se envolve, é absorvida... Eu acho que a docência tem muito disso: te absorve. Se você exerce a profissão com seriedade eu acho que você é absorvida pela formação. (Professora Rosa)*

As questões “preocupação de estar sempre atualizada” e “você é absorvida pela formação”, colocadas pelas professoras, estão intimamente relacionadas às demandas impostas pela “sociedade do conhecimento”, em que estamos inseridos. A busca desenfreada pela informação ou o “bombardeamento” de informações, o conhecimento fugaz, passageiro, em constante modificação, são algumas características dessa sociedade.

De acordo com Han (2015) o século XXI é uma época – diferentemente dos séculos anteriores – marcada pelos adoecimentos neuronais (depressão, transtornos da aprendizagem, síndrome de burnout...) devido ao exagero de positividade. “Em tempos de carestia, a preocupação está voltada para a absorção e assimilação. Em épocas de superabundância, o problema volta-se mais para a rejeição e expulsão. A comunicação generalizada e a superinformação ameaçam todas as forças humanas de defesa” (BAUDRILLARD, 1992 apud HAN, 2015, p. 15).

Outra característica da sociedade do século XXI, é que ela não é mais a sociedade disciplinar, descrita por Foucault, e sim a sociedade do desempenho, onde seus habitantes não são mais os “sujeitos da obediência”, mas sujeitos do desempenho e produção.

A sociedade disciplinar é uma sociedade da negatividade. É determinada pela negatividade da proibição. O verbo modal negativo que a domina é o não-ter-o-direito. Também ao dever inere uma negatividade, a negatividade da coerção. A sociedade de desempenho vai se desvinculando cada vez mais da negatividade. [...] O poder ilimitado é o verbo modal positivo da sociedade de desempenho. (HAN, 2015, p. 24)

A sociedade do desempenho produz um sujeito mais rápido e mais produtivo e nem por isso menos disciplinado, ele continua obediente, só que agora obediente de si mesmo. Essa mudança de paradigma leva a uma liberdade paradoxal ou a uma falsa sensação de liberdade, pois o sujeito “autoexplorador” intensifica o excesso de trabalho e desempenho.

Ninguém escapa às pressões e imposições dessa sociedade e elas obviamente atingem potencialmente o professor, já que devido ainda à própria natureza do seu trabalho, ele é incessantemente convocado a produzir, produzir conhecimentos, pesquisas, métodos, cidadãos, profissionais...

Outro desafio apontado pelas professoras e que atinge mais especificamente os que atuam na área de educação dos cursos de licenciatura, é *a heterogeneidade e a diversidade de disciplinas e cursos*.

*Eu acho que [...] tem uma questão também de, não necessariamente pensando no nosso contexto institucional, mas pensando também na categoria de professores que dão aula no ensino superior, acho que tem também a questão da própria cultura organizacional da instituição ou os processos e procedimentos administrativos que por vezes não favorecem de alguma maneira o seu trabalho na sala de aula ou não favorecem uma nova maneira de se comportar institucionalmente. Então, por vezes, isso acaba limitando o seu desempenho e ao mesmo tempo não te inspirando a adotar uma postura mais pró ativa, por exemplo, com relação à resolução de problemas, à proposição de novas metodologias... Essa questão do trabalho e da carga horária muito extensa e diversidade de disciplinas, que é uma especificidade nossa, é algo que atinge não só as mães, mas as solteiras também (risos), porque de alguma maneira o preparo e o seu nível de aprofundamento de estudo não fica tão bem adequado, digamos assim, ou não corresponde também ao que poderia ser porque de fato não se consegue dar conta, humanamente não se dá. Você lecionar quatro, cinco disciplinas no ensino superior, que são diferentes entre si, conversam, muitas vezes convergem, mas são diferentes, são autores diferentes, são conceitos diferentes é algo que nos desafia praticamente todo semestre. (Professora Angélica)*

Os professores da área de educação atuam em seis cursos de licenciatura diferentes e tendem a trabalhar com uma média de quatro disciplinas distintas durante um semestre, muitas vezes em três ou até quatro licenciaturas diferentes. Isso confere uma complexidade ainda maior ao trabalho, e um certo desgaste também, porque

embora as disciplinas ministradas nos cursos possuam as mesmas ementas, a abordagem, a metodologia, as atividades e estratégias utilizadas são em sua grande maioria diferentes, devido às especificidades e ao perfil de cada curso e do seu aluno. Isso sem falar na própria atualização das ementas que deve ser realizada pelo professor a cada semestre uma vez que, principalmente a bibliografia complementar, está sempre se atualizando (novos artigos, novos trabalhos, publicações...).

*Quando eu penso em desafio eu posso me remeter a questões das condições da escola, de infraestrutura, de carga horária, que realmente é muito grande se você tem como foco a formação de professores, é muita leitura, cursos com perfis diferentes, com alunos diferentes, é um conjunto de questões que de fato com a estrutura que se tem hoje a gente não consegue alcançar um projeto ideal, não vai ser possível. Então, acho que quando a gente pensa em desafios, esses desafios estruturais sem dúvida dificultam o nosso trabalho. (Professora Carla)*

*Eu acho que sabe qual é a diferença? Os professores das áreas específicas têm as cadeiras deles – aquelas disciplinas, aquelas cadeiras – então eles estudam há anos a mesma coisa, aí eles ficam mais preparados mesmo. A gente não. Essa coisa de pegar várias disciplinas e a cada semestre muda, a gente não consegue fundamentar a nossa fala, o nosso estudo. Eu estava esses dias arrumando os livros lá em casa e falei: gente, como eu tenho livro! Livros que eu comprei e não tive nem tempo de ler, nem de abrir. Tinha livro no plástico ainda, porque eu comecei com aquela disciplina, mas eu tinha várias outras e aí eu não consegui nem abrir o livro e no outro semestre eu não tinha mais aquela disciplina e aí foi passando... (Professora Yasmim)*

Eu costumava dizer que a pedagogia é uma área do conhecimento muito ingrata e vou tentar explicar o porquê. A pedagogia não tem, epistemologicamente falando, um objeto específico de estudo como outras ciências. Segundo Brzezinski (1996, p. 72) a pedagogia é estudada mediante o aporte epistemológico das ciências da educação (filosofia da educação, psicologia da educação, sociologia da educação, história da educação, etc) que a ela servem de suporte teórico. Isso faz com que ela seja uma área do conhecimento que abarca uma diversidade grande de outros conhecimentos, ou de conhecimentos de outras áreas. Ainda que se defina a pedagogia como a ciência da educação, não se resolverá esta questão, pois o estudo da educação ou do processo educativo como fenômeno social também requer o estudo e conhecimento de diversas

ciências que auxiliam na compreensão de todos os agentes envolvidos neste processo (o homem, a sociedade, as políticas públicas, a didática...).

É nesse sentido que se reconhece ser tão desafiador estudar pedagogia e ainda mais, ministrar as disciplinas pedagógicas, que possuem objetos de estudo tão diferentes e complexos, em outras licenciaturas.

*Agora, eu estava pensando aqui: até onde essas angústias não são muito próprias da nossa área? Pelos textos que a gente lê, pelos autores... Porque, de repente é até engano, mas às vezes você vê professores mais tranquilos, parece que eles estão mais resolvidos. (Professora Rosa)*

*Ai que raiva desse cara (o professor tranquilo)! Mas eu vou chegar nesse nirvana aí. (Professora Angélica)*

A heterogeneidade também se manifesta no perfil dos alunos que ingressam nas licenciaturas, mas de uma forma geral eles possuem algumas características em comum e uma delas é a defasagem de aprendizagem, é claro que isto se deve a própria qualidade da educação básica, especialmente a pública, origem da maior parte dos licenciandos. *O despreparo do aluno e sua superficial relação com o conhecimento* foram apontados como outro desafio à prática docente.

*Seria um cenário muito ideal se o aluno chegasse no ensino superior com essa iniciativa, com essa proatividade pra ser autônomo no seu processo de construção do conhecimento. É algo que a gente não encontra comumente, pelo menos nos cursos que eu atuo o aluno ainda tem uma mentalidade de que a responsabilidade não é dele, eu acho que é algo que é compartilhado consciente e inconscientemente, mas ele se habituou durante todo um processo de educação básica a seguir orientações, quando ele chega no ensino superior ele espera também a mesma coisa. Essa mudança de postura seria o cenário ideal, que o aluno do ensino superior se olhasse, se visse como participante do processo e não só visse o professor como o único responsável por trazer pra ele e apresentar pra ele as informações e o conhecimento. Mas, como eu falei, não é uma questão só da graduação, acho que isso se espraia, vai pra pós-graduação e vai pra todos os níveis. Então, eu concebo o processo de ensino-aprendizagem no ensino superior, na graduação, de uma forma mais independente, deveria, mas não é. (Professora Angélica)*



*Eu até concebo que nos primeiros períodos os alunos sejam um pouco mais “calinhos de ensino médio”, até porque a gente tem o ensino médio aqui, a quantidade de alunos que eram nossos do ensino médio e passam a ser nossos no ensino superior é gigantesca (eu ainda acho que é a maioria, em alguns cursos eu tenho certeza que é), mas o que eu não consigo e tenho dificuldade é com os alunos dos últimos períodos – eu já dei o último estágio, a última prática – perguntarem “professora, cadê o modelo do relatório?” Vocês já fizeram o relatório cinco vezes, vocês querem modelo de relatório? (Professora Susana)*

*Parece que o aluno não se liberta muito das práticas da educação básica, ele acha que prossegue no ensino superior. (Professora Rosa)*

*Hoje eu percebo muito esse discurso: “mas, professora eu não tô conseguindo entender, você explica?” E eu falo: gente, tem na internet um monte de modelos, mas eu explico. Só que de fato eles só vão aprender fazendo e essa parte da autoria é algo também complexa, principalmente no início que os alunos não estão acostumados a serem os protagonistas daquele processo. (Professora Angélica)*

Apesar desse nível de ensino requerer do aluno uma postura crítica, autônoma e transformadora em relação ao conhecimento, o que as professoras constatarem em sua prática é que muitos alunos chegam à educação superior com muita dificuldade de se libertarem das práticas e conceitos vivenciados na educação básica, onde, infelizmente, os professores se promovem como os únicos detentores do conhecimento e os alunos são acostumados a se comportarem como meros receptores, como sujeitos passivos e reprodutores de conhecimentos prontos e acabados.

Só para deixar claro que essa vivência não é uma particularidade da educação básica, nem de seus professores, a manutenção desse paradigma ocorre também na educação superior, o que deve nos levar a refletir que ele está muito mais relacionado a nossa história da educação e a forma como se organiza nosso sistema educacional, do que com o nível de ensino, ou de formação dos professores.

O desafio aí está: superar um modelo centrado na fala do professor – em que se toma o dizer do conteúdo como ato predominante do ensino e a repetição do aluno como ato de aprendizagem – em direção a uma nova construção da sala de aula, em que coabitem tanto o dizer da ciência [...] quanto a leitura da realidade (e a ação sobre ela), da qual o aluno, como futuro profissional, terá de dar conta. (PIMENTA e ANASTASIOU, 2014, p. 211)

A baixa qualidade da educação básica e o despreparo dos alunos que ingressam no ensino superior é algo desafiador, segundo elas, principalmente porque reconhecem a necessidade e a responsabilidade que têm, enquanto professoras de futuros professores, com a qualidade da formação desses alunos.

No exercício da profissão docente o professor partilha com outros sujeitos a responsabilidade pela concretização da aprendizagem, sendo o aluno o principal deles. Conforme Pimenta e Anastasiou (2014, p. 193), esses alunos são sujeitos históricos e contextualizados, com características e especificidades próprias e, na maioria das vezes, estão muito distantes dos alunos idealizados que gostaríamos de encontrar na sala de aula.

*Outro desafio são as barreiras que a gente encontra no próprio cotidiano de trabalho, por exemplo, receber alunos que acabaram de concluir a educação básica, concluíram há poucos anos a educação básica, tem o certificado de ensino médio, mas quando a gente exige a leitura de um texto complexo, quando a gente exige a construção de um texto acadêmico não há correspondência entre o grau, o nível de escolaridade e o certificado que eles têm de ensino médio. São muitos limites que eles trazem dessa educação básica, do ensino médio. Infelizmente a maioria que apresenta essas dificuldades vem da rede pública, isso não é um problema dos alunos, não é um problema individual, mas é a forma como a educação básica, a situação da educação básica no nosso país. A gente vivencia cotidianamente, materialmente, o descaso com a educação básica, o não investimento na educação básica, na formação do nosso aluno, filho da classe trabalhadora e aí eles chegam aqui com muitos limites. A gente pensa que vai poder trabalhar dez textos acadêmicos e não tem como fazer isso porque a gente precisa trabalhar um texto por muito tempo, porque a gente vai precisar explicar cada conceito que está posto naquele texto, senão eles não compreendem. (Professora Iris)*

*É algo que eu penso muito porque no meu período de graduação não tinha isso, o professor falava com a gente pra fazer resenha e a gente não perguntava como ia fazer. Na minha época era “vai fazer resenha” e a gente “ta”. Eu até converso com outras meninas, não sei se a gente era tapada, era muito idiota, porque a minha turma não questionava, não perturbava o professor pra ficar querendo saber, a gente se virava. [...] Eu falo assim: “bom, a gente vai ler muita coisa que a gente acha inicialmente até*

*chato, mas depois a gente vai entendendo e pode até achar legal, mas a ideia aqui da formação não é vocês acharem tudo legal, é vocês terem os textos que são necessários para vocês se profissionalizarem, então se é chato se não é, não interessa, a ideia é que vocês possam aprender”. Eu acho também que a gente tem que tirar um pouco esse “ranço” de ensino médio que eles acabam trazendo (tudo deve ser lúdico) deve ser um texto que eles “têm um encontro”, não é assim. Eu costumo dar o exemplo de Bourdieu, gente, ler Bourdieu é legal? Não. A primeira leitura de Bourdieu na graduação, eu tive que ler não sei quantas mil vezes uma página pra poder entender, mas ele forma um arcabouço teórico importante pra mim na minha trajetória acadêmica, quando eu compreendi e percebi que ele me ajudava a entender a realidade. (Professora Angélica)*

*Mas a nossa preocupação aqui, principalmente a gente da área de educação que eu acho que tem mais sensibilidade com relação à avaliação, a entender o processo pedagógico por dentro, é fazer com que aquele aluno alcance alguma coisa em algum momento. O que mais me deixa contente não é o aluno dizer que me ama, também gosto (acho que todo mundo se sente prestigiado quando o aluno “ah professora, gosto de você”), mas o que me deixa realmente feliz é quando ele tem alguma iniciativa em termos de dar aula, concurso, e fala “me lembrei da sua aula”. Em algum momento alcançou ali e aí eu me sinto colaborar para a formação dele. (Professora Angélica)*

*Eu estava falando isso hoje com os meus alunos, esse compromisso que a gente tem com a qualidade do ensino, você tem que ter compromisso com a qualidade. [...] Criou-se também esse ranço de que “é bom pra filho dos outros”, eu falo: “gente, se seu filho estudasse aqui na escola, ele poderia ser seu aluno?” (Professora Rosa)*

*Eu acho, eu acho não eu tenho certeza, grande parte dos problemas que a gente tem – sociais – vêm justamente da educação, que não é de qualidade, que não é pública e que não é pra todos. Eu vejo o mundo dessa forma e se eu puder contribuir vai ser por essa via. (Professora Susana)*

*O meu objetivo, no fim das contas, acho que é igual ao de todos, é tornar a educação, é contribuir minimamente pra essa educação de mais qualidade desses profissionais, que serão nossos colegas, mas que enfrentarão... Acho que a nossa responsabilidade aumenta pra fugir dessa ideia de que os pedagogos fantasiam a realidade. No nosso grupo eu percebo que a gente tem gente muito mais crítica com relação ao que é educação, e com relação a própria formação dos licenciandos. [...] Acho que dá pra elencar várias experiências positivas de boa recepção com relação às propostas que a*

*gente apresenta. Acho que dá pra elencar experiências positivas no sentido de um entendimento dos alunos, de reverter todo conhecimento que a gente trabalha com eles para algo que entendemos que seja realmente produtivo. (Professora Angélica)*

A preocupação com a qualidade da educação, compartilhada pelas professoras, envolve uma questão que foi trazida também na primeira parte deste trabalho, que é o perfil dos alunos que ingressam nos cursos de licenciatura. Segundo seus relatos, é possível observar que elas consideram um grande desafio *manter a qualidade dos cursos e ao mesmo tempo atender às demandas e especificidades do aluno trabalhador*, que como veremos adiante, enfrenta uma série de obstáculos em sua formação.

*Eu acho que isso causou um impacto tão grande, que a Bernadete Gatti fala isso nos livros dela, o perfil desse aluno da licenciatura. É um aluno que trabalha durante o dia todo, com uma carga horária pesada, é um aluno com uma baixa qualidade de escrita, eu não vou dizer com o cognitivo comprometido, mas que não tem o cognitivo tão desenvolvido, pessoas mais velhas que escolheram a docência como última opção... (Professora Rosa)*

*Por outro lado, discutir uma especificidade do nosso trabalho é discutir com paixão determinadas questões sociais e aí eu acho que falar sobre isso com alunos trabalhadores é muito válido, muito enriquecedor. Quando eu dou aula de Trabalho e Educação e eu discuto trabalho, eu não estou discutindo trabalho com quem não conhece os problemas do trabalho, ainda que eles nunca tenham trabalhado, nunca tenham tido um emprego formal, muitos já vivenciaram o desemprego dos pais, muitos vivenciam esse cotidiano problemático da classe trabalhadora diariamente, concretamente, e aí a discussão se torna muito rica e muito interessante. (Professora Iris)*

*Mas é claro que nós discutimos sim como podemos pensar formas de fazer o ensino, de fazer a aprendizagem, que o aluno possa alcançar. Porque nós temos um público aqui nas licenciaturas – e é no Brasil inteiro não é só aqui – de pessoas que trabalham, dependendo do curso, de muitas mulheres. Como nós temos licenciaturas diferentes às vezes nós temos mais alunos do que alunas, mas há alguns cursos que são tradicionalmente femininos, como letras, o restante acho que é mais mesclado, geografia é mesclado, teatro é muito mesclado, ciências da natureza e educação física às vezes têm mais homem do que moça, então varia bastante. Mas acho que é uma*

preocupação nossa, algo que o Instituto, me parece, está se sensibilizando agora, de tentar pensar um curso de formação superior que atenda a classe trabalhadora, porque esse aqui não atende. Quando nós nos reunimos, por exemplo, para tentar pensar a matriz do curso de letras (eu estou falando do curso de letras por conta da minha experiência mais direta lá), onde é que a gente ainda está discutindo e pensando? No primeiro período do curso. Nós vimos que na proposta nova tem aula todos os dias “ah, mas isso é problemático?” Não, não é. O aluno chega aqui e tem que entender que ele está no ensino superior, que tem uma demanda diferenciada, beleza. Só que, no primeiro período, se você coloca uma carga teórica muito robusta pode ser que você promova a evasão de alguns alunos que poderiam ficar. E aí você não utiliza um dia que pode servir, de repente, pra minicursos (“ah porque esse aluno vai vir com uma defasagem da escola básica”), muitos vêm e não são leitores e não conseguem entender e vão ser professores, é algo que nos angustia. Então a gente tem parado pra pensar um pouco, pra discutir estratégias de permanência dentro do curso, mas eu acho que é algo também, fora da especificidade do curso, é uma preocupação que é compartilhada em todos. Nós temos um público que na maior parte dos casos é sim daquela pessoa que trabalha o dia inteiro e vem pra cá e... Olha que coisa mais louca, mas sensacional: um aluno de letras no semestre passado conversando com uma colega na turma (e eu presente ali, participando indiretamente), disse assim “ham, você já parou pra pensar, eu já cheguei a conclusão de que eu só vou estudar quando eu me formar”. Porque ele não tem tempo, então, é muito bem colocado. Ele trabalha o dia inteiro e depois vem pra aqui, ele é um frequentador de aula, ele não é um estudante, então ele só vai se apropriar de tudo isso depois. Aí a gente fica assim, sem ter o que falar. Outra coisa que eu me cobro, porque eu tenho um espírito, um ethos acadêmico, no sentido “academicista” mesmo, como assim? Todo muito tem ethos acadêmico aqui, mas no sentido academicista negativo, é assim: “isso aí gente, trezentas páginas do livro, vão ‘bora’ estudar, se virem!” Eu sou um pouco assim, mas eu entendo que a gente precisa criar espaços dentro do tempo de aula, no turno noturno, pra trabalhar algumas coisas, porque eles também não dão conta de tudo. É um desafio meu que eu tenho tentado trabalhar, tenho tentado repensar, porque muitas vezes o aluno não dá o feedback esperado simplesmente porque não tem... Não é um discurso que eu faço muito com eles, porque eu acho que eles têm que ter responsabilidade (eu sempre digo que é uma escolha), mas óbvio que eu entendo o aluno que trabalha e eu acho que eles são muito guerreiros porque eu não sei se eu conseguiria, eu tive a facilidade de só estudar, muitos não têm. O nosso perfil aqui de curso – pelo menos a maior parte dos cursos – são cursos pesados. O curso de letras, por exemplo, é muita leitura. Mas, outros cursos também são (acho que todos). (Professora Angélica)

*Uma aluna de Ciências falou hoje que ela está desde ontem duas da tarde sem dormir, virou a noite toda estudando, ela disse assim “não estou dando conta”, e eu acho que ela só estuda porque o curso é à tarde. (Professora Rosa)*

*Agora você imagina quem não só estuda, que a maioria trabalha, são um ou dois. Então, são questões que a gente precisa pensar porque senão a gente elitiza, não democratiza. Mas é um enfrentamento muito grande porque você tem que pensar no tempo de formação, horário de funcionamento e aí são questões também de decisão, deliberação institucional. Eu acho que é uma aflição, uma angústia de quem dá aula no noturno, nos cursos noturnos. E tem também a questão do incentivo à pesquisa, muitos não podem, não vão fazer, extensão, menos ainda, voluntarismo, pouquíssimo, a gente tem uma monitoria no contra turno que não funciona, poucos vêm. Olha quanta coisa né?! Às vezes eles pedem “a gente pode ter uma aula?” “Gente, como? Vocês não têm tempo, tem que ser no contra turno”. E aí a formação vai seguindo fora tudo isso, mas é claro que num cenário ideal, é o que eu falo pra eles, todo mundo só estudava. [...] Eu acho que esse é um grande desafio: a gente pensar como manter uma qualidade, é isso, como manter a qualidade. A gente teria que pensar diferente a formação e é um desafio pra nós porque a gente acaba reproduzindo um modelo que é acadêmico, que está certo, mas muito cheio do academicismo, e aí eu acho que é um esforço coletivo mesmo, de tentar pensar fora da caixa, fazer diferente. Isso é algo que nos desafia, porque nós não fomos formados nesse modelo de tentar comportar as demandas do aluno, realmente é algo que nos desafia mesmo. Eu acho que tem também um pouco de “vitimismo” de alguns com relação a algumas coisas que não cabem, mas, enfim. (Professora Angélica)*

*Eu acho que colocam uma responsabilidade, quase que integralmente, sobre os nossos ombros, que é dar conta dos problemas socioeconômicos, dos problemas impostos pelas políticas educacionais e etc. A gente tem que dar conta de tudo isso e abraçar todas as necessidades desses alunos e ainda dar conta de uma formação de qualidade, é responsabilidade demais para um professor. Eu acho que a gente tem que chegar a um equilíbrio, garantir a acessibilidade, não é acessibilidade, garantir o direito a esse aluno permanecer na instituição com estratégias avaliativas que comportem as necessidades deles, mas ao mesmo tempo eu acho que a gente está falando de cursos superiores, de uma formação acadêmica, de uma formação científica, de uma formação que exige a leitura de um texto acadêmico, de um texto científico. (Professora Iris)*

No livro “Docência no ensino superior” (2014) Pimenta e Anastasiou apresentam os resultados de uma pesquisa, realizada com 140 professores da Unerj (Centro Universitário de Jaraguá do Sul), em que eles apontam os seguintes problemas em relação a seus alunos: falta de interesse, motivação ou comprometimento com a própria aprendizagem; passividade, individualismo, interesse na nota e em passar de ano; falta de disciplina, hábitos de estudo insuficientes; nível de conhecimento ou pré-requisitos insuficientes para acompanhar a graduação; dificuldades na interpretação, redação e leitura; dificuldades de raciocínio, falta de criticidade; alta heterogeneidade em cada turma e diversidade de maturidade geral; falta de tempo para estudar, com pouco contato extraclasse; aluno trabalhador.

É possível observar que há muita similaridade entre os resultados dessa pesquisa e os apontamentos que vêm sendo compartilhados pelas professoras participantes desta pesquisa, o que nos leva a concluir que os problemas, ou os desafios enfrentados pelos professores da educação superior em muito se assemelham, independente da instituição em que atuam.

Os professores participantes da pesquisa citada apontam o fato do aluno ser trabalhador como um problema, mas as professoras que participaram do grupo focal o reconhecem como desafio. E não seria a mesma coisa? Penso que não. Do ponto de vista epistemológico, um problema é um transtorno e o desafio, uma provocação, um estímulo. E, do ponto de vista político, o problema pode se apresentar como algo que me incomoda, mas que não posso resolver, ou reverter. Já o desafio é sinônimo de desafiação, instigação e confronto, isto é, ele convida à ação, à atitude. Ver o aluno trabalhador como problema é ver como impossibilidade. Ao contrário, vê-lo como desafio é se comprometer a buscar uma maneira de ajudá-lo.

As universidades e os cursos superiores não deixarão de receber alunos trabalhadores, pelo menos é o que nós esperamos e até desejamos (ou deveríamos retornar ao modelo medieval de ensino superior elitista, humanista e para os ociosos?). Portanto é necessário e urgente que as instituições de educação superior e seus professores discutam e reflitam juntos e mobilizados acerca, não apenas de suas políticas de acesso (acredito que nós temos avançado bastante nesse quesito), mas principalmente de permanência desse aluno trabalhador que chega à educação superior.

O aluno trabalhador possui, como já foi dito, muitas limitações, de diversas naturezas, impostas pela forma ou pelas formas como o trabalho é concebido e praticado na sociedade capitalista. Todavia, conforme Pimenta e Anastasiou (2014) a experiência

desses alunos deve ser aproveitada pelos professores a fim de facilitar a aprendizagem. A presença de alunos trabalhadores na sala de aula pode ser um elemento de grande contribuição no processo de relacionar a teoria e a prática.

De fato é necessário que aconteçam mudanças na política interna institucional e na macro política educacional. Repensar a estrutura, a organização, o currículo, os métodos, as estratégias, a avaliação e o paradigma vigente de ensino superior que foi e está sendo construído nas universidades, nas faculdades, nos centros universitários, nos institutos federais.

Nesse sentido, as professoras compartilharam também algumas reflexões e angústias acerca da *inovação e versatilidade na adoção de métodos e estratégias de ensino*, considerados como outro desafio.

*Eu tenho a preocupação de estar sempre buscando novidades em relação ao tema, até porque eu acho que quando a gente está em sala de aula o aluno pede isso da gente, por mais que você trabalhe a mesma disciplina por vários semestres, você precisa levar alguma coisa nova. Primeiro porque se não fica muito engessado, e segundo porque se não fica descontextualizado. (Professora Yasmim)*

*Uma outra coisa que me angustia muito é que a gente sempre fala com esse aluno que ele precisa ser um professor diferenciado, nós queremos professores diferenciados, mas eu fico sempre me perguntando: mas eu estou sendo uma professora diferenciada? Gente, acho que eu não estou não. Mas como que o aluno vai saber o que é ser diferenciado se eu não estou sendo diferente? Ai vem aquela questão tautológica. Então a minha preocupação ultimamente tem sido pensar, estudar e tentar fazer de alguma maneira, estudar mais formas, métodos de fazer diferente em termos de prática docente. Embora eu acredite que o nosso grupo faça isso, bastante até (mas é porque como a gente não se encontra tanto a gente não compartilha tanto), mas eu acho que a gente já faz, mas podemos potencializar. Pra eu fazer o meu aluno ser diferente, eu preciso ser e preciso ensiná-lo a ser e isso me angustia todos os dias. (Professora Angélica)*

*Porque talvez a nossa angústia, a minha pelo menos, é que eu quero ser esse professor diferente. Então eu fico pensando assim: hoje eu fiz esse projeto, mais qual outro eu vou fazer, o que eu vou fazer agora... Eu me lembro que uma vez uma aluna falou assim pra mim “professora, mas precisa ser diferente, por que você não dá uma aula tradicional?” E eu fiquei assim: é mesmo gente, tem hora que precisa, né? “Vamos sentar, vamos ler o texto”. Mas pra mim é tão chato, eu já chego desanimada quando*



*eu tenho que ler o texto, eu falo: gente ó, hoje temos que ler texto. Pra mim é tão chato que eu não quero isso, eu quero fazer uma coisa diferente, mas às vezes a gente fica nesse desespero. (Professora Yasmim)*

As professoras também compartilharam e refletiram coletivamente acerca de alguns métodos e estratégias que são utilizados por elas e por outros professores no cotidiano de seu trabalho, buscando encontrar umas nas outras, apoio ou aprovação para suas escolhas. Algumas professoras acham que devem utilizar slides, outras pensam que não; algumas gostariam de não discutir o texto em sala sem que os alunos o tivessem lido previamente, outras pensam que não devem agir assim, pois “são alunos trabalhadores”; há aquelas que dão o modelo de relatório para os alunos e há aquelas que acreditam que não há necessidade; há também quem considere “maçante” ler o texto em sala junto com os alunos e outras que chegam à conclusão que a aula expositiva dialogada é o modelo mais eficaz.

*Eu quase não uso também, às vezes uso às vezes não uso, mas eu acho que o slide cria essa sensação de que o professor preparou a aula, de que olha... Mas isso também é só sensação porque às vezes o slide te prende, te trava e aí você fica preso ao que está posto no slide e você desenvolveria muito mais o tema sem o slide. (Professora Iris)*

*Eu não tenho didática não, eu sempre estou me despontando nessa conversa. Porque assim, dependendo da aula eu trabalho com slide, trabalho com quadro, trabalho falando, vario bastante, mas quando eu preparo o slide, às vezes o slide está ali ó e eu estou falando, aí daí a pouco eu lembro: ah o slide! Porque eu acho que é mais um apoio pra gente, pra gente poder se organizar mentalmente, porque às vezes é muita coisa na cabeça. É um apoio mais pro professor do que pro aluno, eu sinceramente acho. (Professora Angélica)*

*Eu acho o slide muito autoritário nesse sentido, porque é o que a gente relevou do texto e não o que o aluno traz como demanda dele, que ele leu, quando ele lê, né? (Professora Susana)*

*Eu penso que depende do conteúdo, acho que ele tem o lugar dele e tem assuntos que não cabe no slide. (Professora Rosa)*

*Eu acho que é sempre bom também a gente mostrar pros nossos alunos que eles precisam ser versáteis, senão eles vão ficar escravos da metodologia, da tecnologia e me poupe. Mas eu estava falando com os alunos há algumas semanas atrás que a pergunta constrangedora, muitas vezes, na sala de aula é “quem leu o texto?” Essa é às vezes a pergunta constrangedora e eu quase não pergunto, mas tem aula que eu faço questão: gente, quem leu? Grilos falando, o tempo passando, um, dois, numa turma de trinta e poucos. Eu falo assim: olha só, deixa eu contar uma história pra vocês de metodologia de aula lá do doutorado de uma amiga minha. O professor chegava na sala e falava assim: quem leu o texto? O primeiro círculo é de quem leu, quem leu metade, segundo, quem não leu ficava pra depois. Só falava na aula quem tinha lido e tinha menos espaço quem leu metade, quem não leu, sem colocação e sem perguntas. É um negócio autoritário? É um negócio autoritário. No doutorado é um negócio estranhíssimo porque tecnicamente você tem que ter lido, mas quem faz doutorado e trabalha também é a mesma loucura de quem faz graduação. [...] Às vezes eu tenho vontade de fazer isso: deixar o povo pra dar aquele choque de realidade. Depois eu penso: não, mas aí meu planejamento vai por água a baixo... Mas tem colegas que fazem mesmo e eu acho digno. (Professora Angélica)*

*Ah meu sonho é fazer isso: quem leu o texto? Ninguém leu o texto então eu vou sentar aqui, quando vocês lerem eu começo a falar (mas aí a gente cai na outra preocupação: é um aluno trabalhador, é um conflito muito grande – comenta a professora Rosa). [...] Sei lá, a gente tem que pensar em alguma coisa pelo menos. (Professora Iris)*

*Agora, tem que ver também o que você chama de modelo de relatório. Se você dá o esqueleto aí eu acho fundamental, porque senão vira “o samba do crioulo doido”, porque cada um... Senão fica completamente perdido, fica desorganizado. (Professora Rosa)*

*[...] Ao mesmo tempo eu acho que a gente tem uma dificuldade muito grande de fazer a mesma coisa de outro jeito. Então a aula expositiva dialogada, acaba sendo a mais utilizada e por mais que se tenha essa preocupação – acho que de todos nós aqui – de pensar novas maneiras, dessa coisa de fazer diferente, no final das contas eu ainda consigo analisar e avaliar que esse modelo de aula, que é um modelo já introjetado, pra eles funciona melhor. É tão difícil né, porque são tantas variáveis que interferem, não depende só deles, não depende só de nós, é todo um contexto fora, macro, ao mesmo tempo depende de nós, depende deles, enfim. (Professora Angélica)*

[...] os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades [...]. (TARDIF, 2014, pp. 38 e 39)

A reflexão coletiva e o compartilhamento contribuem para a tomada de consciência. Eles são fundamentais na e para a prática docente, que é viva, dinâmica, imprevisível. Ao repensar e reavaliar conceitos, ações, métodos e estratégias, é possível que se conclua que não existe certo e errado, não existem fórmulas ou receitas prontas.

Isso me faz lembrar uma fala de Magda Soares em uma de suas entrevistas que assisti, quando ela responde à seguinte questão: qual é o melhor método de alfabetização? Ela diz: “é aquele que deu certo”. Não seria essa afirmação uma grande validação dos saberes experienciais?

Nesse contexto, foi também apontado pelas professoras como outro desafio a avaliação da aprendizagem, a escolha dos *métodos avaliativos*.

*Eu vivo uma contradição cotidiana nessa instituição, porque eu tive uma formação na graduação que questiona profundamente as estratégias, as metodologias tradicionais de avaliação, a prova, por exemplo. Eu tenho um olhar muito crítico a respeito da prova, embora eu acredite que ela tem o seu lugar em determinados momentos. Onde eu estudei e na minha graduação os alunos se engajavam muito nas leituras, nas discussões e na realização dos trabalhos, que não eram provas, não tinham qualquer relação com prova. A gente tinha orgulho de participar das discussões, a gente tinha orgulho de ler, de problematizar os textos, claro que isso não era hegemônico, tinha sempre os alunos que não leem, mas a boa parte se engajava, né? Porque isso também estava muito relacionado a determinada luta política, a UERJ é uma instituição que respira muito movimento social, que respira política e os alunos acabam saindo como eu, mas tudo bem. Aí eu chego aqui, logo que eu cheguei não dava prova nenhuma (não vou dar prova), “Filosofia da Educação” eu quero fazer pensar a questão da avaliação... E aí eu fui sendo engolida pela cultura institucional da prova porque aqui, diferentemente da UERJ, se eu não dou prova o aluno entende que eu não estou querendo avaliá-lo, que a minha disciplina não é importante, que o meu conteúdo não é importante, que ele não precisa vir a minha aula. Uma outra coisa que não se faz no ensino superior é chamada e contar presença, só que a gente ia à aula, até porque se a gente não participasse da aula a gente ia tomar ferro no final, não ia passar. A gente*

*não tinha condição de apresentar um seminário sem ter participado de nenhuma aula e a gente tinha – eu trouxe esses dias a apostila de uma disciplina, uma das apostilas de uma disciplina que eu tive, de Teorias da Aprendizagem – eu tinha que ler muito mais, muito mais do que eu passo pra eles (porque também os professores tinham condição de ler muito mais e passar mais texto do que eu hoje). E aí, se eu não dou prova, minha disciplina não é importante, se eu não cobro a presença, eles não vem, então eu estou me sentindo obrigada a incorporar essa cultura institucional da prova. Até me vejo fazendo coisas “cabulosas” (Paulo Freire se vira no túmulo), de falar: “olha gente, já que vocês não acham Piaget importante, Piaget vai cair na prova, vai ser sinistro, vai ser difícil”. Eu ameaçando os alunos: cara, como assim eu falando isso? Uma pessoa tão crítica em relação à avaliação. Mas eu estou sendo engolida pela instituição e vivo essa contradição constantemente. Será que tem outro caminho? (Professora Iris)*

*Na primeira vez que eu dei avaliação aqui, eu perguntei a eles como eles gostariam de ser avaliados e em nenhum momento eles disseram que poderiam fazer uma autoavaliação. Aí eu coloquei isso e desde então eu nunca mais deixei de dar a autoavaliação, porque se incomoda e se não parece que é uma coisa que faz parte, tem que estar posto de alguma forma. [...] Eu digo isso pra que eles se expressem nessa necessidade de se autoavaliarem e que expressem de alguma forma o lugar da avaliação e é sempre bem positivo. Depois eles têm a oportunidade de falar sobre a autoavaliação que fizeram e é sempre um momento que traz muito material “ah eu não tinha pensado nisso”, “eu não tinha me dado essa nota”, “me dei essa nota, mas troca aí”, é um momento de ser honesto consigo mesmo. (Professora Susana)*

*Com relação à avaliação, os alunos têm medo de mim, é engraçado isso. Quando eu chego no primeiro dia de aula – porque obviamente que os alunos se comunicam entre si e óbvio que os nossos alunos nos conhecem antes da gente dar aula pra eles – “professora, eu tô com medo!” Eu já ouvi isso de algumas turmas diferentes. Eu digo: “está com medo de que?” “Da sua avaliação”. “Gente, nem chegou o período de P1!” Será que eu sou tão assustadora? Mas talvez pela minha postura, talvez eu seja um pouco mais séria e sou exigente, realmente eu sou exigente, eu cobro deles no sentido de tentar fazer com que eles estejam ali no ritmo, porque senão eles vão fazendo esse corpo mole que não é legal. Mas eu também já me deparei ao longo dos meus três anos de carreira com situações muito complexas com relação a avaliação, porque o meu parâmetro de... Eu não sei corrigir avaliação, eu não sei. Olha gente, pra mim talvez a parte mais complicada do processo educativo é a avaliação. [...] Eu sou uma pessoa totalmente louca na hora de corrigir, eu corrijo prova por prova inteira*

*(deixa eu ver a prova de fulano inteira), então fico meio sem parâmetro de comparação. Mas depois quando eu chego lá no final, eu falo: “gente, perai” (risos). (Professora Angélica)*

*Difícilmente eu dou uma avaliação, eu cobro uma avaliação que eu entendo que vem a ser uma avaliação diária (desde que eu trabalho com estágio) dos textos relacionados com o que eles fazem, que eles estão desenvolvendo. Tem o relatório, eu corrijo o relatório de cabo a rabo e quando eu vou corrigir faço diferente. Quando eu aplico prova eu corrijo a primeira questão de todo mundo, mas eu gosto de construir chave de correção porque acontece isso também, você corrigiu vinte provas hoje a primeira questão, amanhã parece que eu estou usando outro critério, aí eu gosto de ter uma chave (o que é chave de correção? Deixa eu aprender – pergunta a professora Angélica). Chave de correção é o fio condutor da resposta, a resposta tem que ter isso, isso e isso. Agora, como o aluno passeia na resposta aí vai ser plural, claro. Mas chega na última eu já esqueci do que eu fiz lá. (Professora Rosa)*

*Eu começo dando uma nota aí no final eu já estou dando uma nota igual a do primeiro e está péssimo. Meu pai, que injusta que eu tô sendo! E quando eu começo a ficar com raiva eu começo a diminuir a nota do cara, aí (risos). (Professora Iris)*

*Eu tenho uma crise com relação a avaliação que é o seguinte: será que daqui a dez anos se eu for corrigir essa mesma prova, será que aquilo que eu disse que estava errado, eu vou considerar certo? (Professora Rosa)*

*Avaliação é o ponto crítico mesmo (a avaliação é uma coisa muito subjetiva) e eu já tive situações complexas, então o que eu adotei nas últimas turmas: fazer revisão de prova pra turma. Porque ou levo mais de um mês, com a quantidade de prova que eu tenho, pra detalhar tudo que eu queria questão por questão pra cada um, eu não consigo fazer isso, então eu vou dando meio certo e vou colocando “o que mais, o que mais”, essa é a minha pergunta clássica. O aluno escreveu um negócio eu penso: gente, não está bom isso aqui. O que mais? (risos). Então pra poder dar um feedback pra eles eu faço revisão de prova, eu adotei essa medida porque eu percebi em algumas turmas que eles acharam (eu até cometi alguns excessos em algumas turmas, fui muito cricri na hora da correção), os alunos ficaram “professora, mas eu não ia saber fazer desse jeito que você quer que a gente faça”. Lamento né? E lamento sem culpa. Eu tenho esse conflito, mas eu também não me sensibilizo com algumas coisas não. Mas, ao mesmo*

*tempo eu fico assim: realmente né, eu acho que não dá pra ser desse jeito. Então, a parte da avaliação pra mim é muito complexa. (Professora Angélica)*

*As minhas notas ficam variando entre oito e dez, quando a coisa é muito absurda que não tem nada a ver, aí vem um zero, um dois, mas do médio pro máximo. Eu penso assim: isso não está legal, eu precisava ter outro critério pro médio, um seis, um sete. Mas aí eu fico pensando: coitado, se eu fizer isso ele vai chegar ao final e vai abaixar muito o CR dele. Eu estabeleço mentalmente essa chave de correção, eu penso, mas aí tem um aluno que quase chegou lá, então eu fico assim: mas eu tiro ponto de vez, eu dou, o que eu faço, é muito confuso. Aí eu anoto, eu marco, ou não. (Professora Iris)*

*Nosso colega tem feito várias questões, pelo menos em História da Educação isso é possível (de múltipla escolha – comentou a professora Angélica) é, de múltipla escolha, mas depende da disciplina. (Professora Susana)*

*Eu costumo fazer provas mistas em algumas disciplinas, mas sempre discursivas. Em algumas disciplinas eu peço artigo mesmo, primeiro dia de aula: gente, depois vocês vão fazer um ensaio... Eu estou fazendo isso agora no terceiro período em Teorias da Aprendizagem, uma das minhas avaliações vai ser um ensaio, em Letras e Educação Física. Mas, vai ter outra coisa lá na frente, não é só isso não, porque eu também não costumo dar uma atividade valendo dez, porque eu acho que é injusto. Até porque a gente tem que pensar em instrumentos que possibilitem o aluno falar, escrever, (sei lá) encenar, jogar bola pra cima, algo assim. Porque a gente tem inteligências diferentes também, né? [...] Se eu pudesse, eu acho assim, qual o cenário ideal de avaliação pra mim? (Algo que eu aprendi fazendo pesquisa de campo no doutorado, eu entrevistei professores dos cursos de pedagogia) avaliação diária mesmo, sem prova, sem aquele momento: hoje é a P1. Não, hoje não é a P1, a avaliação está sendo todos os dias. Mas óbvio, que isso vai me gerar uma carga de trabalho que é... Infelizmente não dá. Mas de todos, pra mim isso seria o mais adequado, você vai meio que mensurando ali, dando oportunidade, sei lá, de algum tipo de reviravolta do aluno depois. (Professora Angélica)*

*Eu comecei a fazer isso no começo, a dar esse feedback, a ter esse momento da revisão da avaliação, mas é uma coisa muito individualizada. Cheguei a marcar um dia pra dar a recuperação no processo e não só na P3, aí chega uma hora que não dá, eu não aguento. (Professora Iris)*

Em determinado momento da conversa entre elas, ainda sobre avaliação, eu as interrompi para perguntar se elas achavam que é institucionalmente possível praticar a avaliação diária, contínua. Elas responderam da seguinte forma:

*A gente tem que lançar uma nota no sistema, permite (a avaliação diária, sem prova) se você a partir disso tiver uma nota, se a partir disso surgir o número. (Professora Susana)*

*Pela regulamentação, tecnicamente, é um instrumento valendo seis e outro valendo quatro. Mas eu acho também, que seria muito complexo dado o modelo padrão de aula que eles têm, de disciplina. (Professora Angélica)*

*Nós somos cobrados pelos próprios alunos “professora, quando vai ser sua prova?” “Sua avaliação vai valer quanto?” (Professora Susana)*

*“Ah, não tem avaliação, então eu não vou não”, eles pensam. (Professora Angélica)*

Após responderem a essa pergunta, elas retomaram a reflexão acerca dos métodos avaliativos que estavam sendo adotados por elas.

*Agora eu tenho dado prova nas disciplinas mais densas tipo: Trabalho e Educação e Teorias da Aprendizagem, que são muito densas de conteúdo. Vai ter prova, vocês têm que ler, vocês têm que estudar... E estou mesclando com trabalhos em grupo, discussão, seminário eu estou tentando evitar... Eu sempre abro pra debates, pra fazer discussão, pra que eles falem, mas seminário... O maior problema pra mim é que se é feito o seminário de um grupo o restante não vem. E em alguns seminários quando o grupo começa a falar: gente, o que é isso que eles estão falando? E aí eu fico com a sensação de que o restante não aprende, eles ficam muito dispersos. (Professora Iris)*

*Mas e se você instigar a retomar o... (Professora Rosa)*

*Eu sempre faço isso, mas os alunos ficam dispersos... (Professora Iris)*

*E outra coisa seminário não é eu leio a minha parte e você lê a sua não, é todo mundo lê tudo e se o outro esquecer você tem a obrigação de saber a parte dele. (Professora Susana)*

*Eu dou nota individual no mesmo seminário. (Professora Rosa).*

*Ah não, mas isso eu converso no primeiro dia, eles perdem ponto se não vierem no seminário do colega. Nos primeiros dias eu aviso, e funciona. (Professora Susana)*

*Eu também estou tendo experiências ruins com seminário. (Professora Angélica)*

A avaliação da aprendizagem parece ser mesmo o “calcanhar de Aquiles” da educação e, como é possível observar nas falas das professoras, não é diferente na educação superior.

Muito tem se discutido acerca do melhor, ou dos melhores métodos, dos valores, diversidade e quantidade de instrumentos avaliativos que devem ser utilizados, dos parâmetros e critérios adotados pelo professor, todavia ainda não conseguimos superar o modelo quantitativo e classificatório, ainda somos “reféns dos números”.

A superação de tal modelo requer uma mudança radical no macro sistema? Com certeza, pois todo o nosso sistema educacional é baseado em números: as avaliações externas, os vestibulares, os processos seletivos... Mas não podemos deixar de pensar que a ruptura com este paradigma também requer uma mudança nas instituições e no ideário de professores e alunos.

Pensar e praticar uma avaliação da aprendizagem fora desse padrão é extremamente desafiador pelas razões que já foram mencionadas aqui, mas não impossível. E, nesse sentido, é primordial refletirmos sobre um aspecto, acerca de uma dimensão presente no ato de avaliar, que é a dimensão política.

Não há nem jamais houve prática educativa em espaço-tempo nenhum de tal maneira neutra, comprometida apenas com ideias preponderantemente abstratas e intocáveis. Insistir nisso e convencer ou tentar convencer os incautos que essa é a verdade é uma prática política indiscutível com que se pretende amaciar a possível rebeldia dos injustiçados. Tão política quanto a outra, a que não se esconde, pelo contrário, proclama, sua politicidade (FREIRE, 1992, p. 78).

Nenhuma prática educativa, bem como nenhuma avaliação é neutra, ela sempre está imersa ideologicamente. Assim sendo, Patto (1999) nos adverte acerca de alguns



conceitos, ou melhor, pré-conceitos que estão “entranhados” na sociedade e na compreensão da relação entre o homem e o conhecimento.

Um dos pilares da ideologia capitalista, neoliberal, é o conceito de meritocracia que atribui exclusivamente ao indivíduo a responsabilidade pelo seu fracasso, diretamente relacionado a sua, ou as suas incompetências. Segundo Chauí (1981 apud Patto, 1999, p. 75) a ideologia tem a função de “dar aos membros de uma sociedade dividida em classes uma explicação racional para as diferenças sociais, políticas e culturais sem jamais atribuir tais diferenças à divisão da sociedade em classes”.

Assim como no mercado de trabalho, nas instituições educacionais não há lugar para todos, dessa forma, elas se utilizam de mecanismos de exclusão, que vão desde as provas de seleção para ingresso aos níveis de ensino, até aos métodos avaliativos que geram a reprovação e a evasão. Dessa forma, esses mecanismos atuam de duas maneiras: dificultando o acesso e promovendo o fracasso escolar.

Mas, o lado mais perverso dessa ação está na força da ideologia neoliberal que propaga a natural incompetência dos pobres. E é exatamente sobre isto que Patto (1999) nos chama à atenção, vejamos:

A crença na incompetência das pessoas pobres é generalizada em nossa sociedade. Às vezes, nem mesmo os pesquisadores munidos de um referencial teórico-crítico estão livres dela. [...] Mesmo quando voltam os olhos para a escola e o ensino numa sociedade de classes e neles identificam inúmeras condições que podem por si só explicar as altas taxas de reprovação e evasão, continuam a defender as teses da teoria da carência cultural. O resultado é um discurso incoerente que, em última instância, acaba reafirmando as deficiências da clientela como a principal causa do fracasso escolar. (p. 74)

Bem, a clientela do Instituto Federal Fluminense não é muito diferente da clientela de outras instituições públicas, ela é composta de alunos, que na grande maioria vêm da escola pública, são alunos trabalhadores e com muitas dificuldades em relação a tempo e a disciplina para estudar, e no caso específico das licenciaturas, são também alunos (uma boa parte) que não desejam ser professores.

Em consonância com Patto, devemos pensar que ao se reconhecer e definir o perfil desse aluno, não se deve simplesmente desmerecê-lo ou culpabilizá-lo pelo seu mau desempenho, sem sequer desconfiar que na verdade a culpa ou a razão para o seu fracasso está no modelo educacional que insistimos em perpetuar, um modelo de escola e universidade que foi planejado para atender a elite. E que ele também pode ser

resultado da maneira como lhe conduzimos à aprendizagem e depois avaliamos essa mesma aprendizagem, isto é, dos métodos e parâmetros que utilizamos.

Ao mencionarem sua preocupação com a qualidade do ensino na educação superior, as professoras também observaram que a *falta de ethos acadêmico universitário do Instituto Federal*, que têm seu foco muito mais voltado para o ensino, em detrimento da pesquisa e extensão, também é um desafio enfrentado.

O Instituto Federal é uma instituição de educação superior que possui todas as prerrogativas legais e institucionais de uma universidade sendo, portanto, detentora de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. Mas, diferente da universidade, ela possui outras características bem peculiares, que são a verticalização do ensino – ela atende da educação básica a pós-graduação – e o seu foco na educação profissional.

Os Institutos Federais foram criados em 2008, a partir da transformação dos Centros Federais de Educação Tecnológica e de algumas Escolas Técnicas até então existentes. Em sua lei de criação (Lei nº 11892/08) eles são definidos como “instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino [...]” (Art. 2º). Seguindo o viés da formação profissional, os antigos Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet’s) foram autorizados por meio do Decreto Federal nº 3462 de 17 de maio de 2000 a implantar cursos de formação de professores para as disciplinas científicas e tecnológicas do Ensino Médio e da Educação Profissional. A partir de então começaram – no mesmo ano – a ser implantados no Cefet – Campos (um dos atuais campi do Instituto Federal Fluminense) cursos de licenciatura, sendo o primeiro a Licenciatura em Ciências da Natureza, com a possibilidade de habilitação em Física, Química ou Biologia.

Conhecer essas características é importante para se compreender algumas questões, que foram colocadas pelas professoras, que dizem respeito à forma como se dá a produção de conhecimento e a pesquisa no Instituto, em especial nos cursos de licenciatura.

A Universidade é uma instituição criada e fundamentada sobre o tripé: ensino, pesquisa e extensão, dessa forma lhe cabe pesquisar, ensinar e divulgar o conhecimento produzido, garantindo a sua renovação e devolução à sociedade. De acordo com Morin (2000, pp. 9) a universidade conserva, memoriza, integra e ritualiza uma herança cultural de saberes, ideias e valores, e isso tem um efeito regenerador porque ela se

incumbe de reexaminá-la, atualizá-la e transmiti-la ao mesmo tempo em que gera novos saberes, ideias e valores que farão parte dessa mesma herança.

As professoras participantes da pesquisa reconhecem esse papel da universidade e o comparam ao perfil institucional do IFF destacando que ele não possui um “ethos acadêmico universitário” tão consolidado como nas universidades, no que diz respeito à pesquisa, estudo, produção e veiculação de novas idéias; o que traz um impacto ruim sobre a formação de seus alunos e até sobre suas ambições profissionais.

*Nós temos uma dificuldade muito grande de acessar os autores e as leituras que estão se renovando, isso chega pra nós, em termos de pesquisa na internet, muito tempo depois. Mas, nas universidades que é onde está acontecendo a formulação e reformulação de ideias, só realmente quem consegue acessar é quem está dentro, como nós estamos num instituto que conversa pouco com a universidade, que tem uma estrutura diferenciada, isso acaba nos afastando. [...] Todos os cursos têm essa possibilidade – pelo menos os cursos que a gente fica mais próximo, que são os cursos de licenciatura – de promover eventos. Não é no mesmo ritmo da universidade, não é. O ethos universitário ou acadêmico aqui não é tão maduro, ou não está tão pulverizado ou fluido, digamos assim, pois não está sempre voltado para o ensino, pesquisa e extensão, mas de qualquer maneira se tem um movimento bacana com relação a esse tipo de formação. (Professora Angélica)*

*Porque também na universidade, quem vem da universidade sabe disso, a gente tem eventos acadêmicos o tempo todo e a gente está numa aula, mas está tendo um congresso e aí a gente sai da aula, os professores liberam, a gente vai pro congresso. A gente respira isso, então a gente vai se sentindo metido porque a gente vai achando que precisa participar da vida acadêmica, que é super importante, então a gente não pode ignorar os textos e ignorar as discussões, a gente começa a se sentir meio acadêmico também, tem a ver com o que você falou, a gente começa a ficar vaidoso a se sentir. Todo mundo quer ser professor de ensino superior na graduação nessas universidades, ninguém quer ir pra educação infantil, embora seja o destino da maioria, ninguém quer ir pra educação básica, então a gente fica meio metido “o quê? Não participar da discussão só porque o professor não deu prova, a gente não está nem aí pra isso” (boa parte não todos), o que é muito diferente aqui. Então essa forma como a instituição vivencia, experimenta a produção de conhecimento, não acontece aqui, isso tem efeitos muito revertérios, muito ruins, sobre a formação dos nossos alunos, eu acho. (Professora Iris)*

*Em relação a essa questão dos nossos alunos e as ambições profissionais, eu estava numa reunião da Pró-reitoria de ensino e aí o Pró-reitor de ensino fez uma colocação de que os alunos da educação superior têm uma ambição de seguir carreira acadêmica e a gente não vê isso nos nossos. Os nossos alunos querem passar pra concurso da prefeitura, do estado, porque aqui é uma região que se tem realmente muitos concursos e a prefeitura não paga mal, frente ao cenário de maus pagadores que a gente tem no Brasil, então, alguns têm pretensão de seguir carreira acadêmica, mas muitos querem ir pra um local de trabalho, como forma de sobrevivência também. (Professora Angélica)*

Agora eu gostaria de propor a seguinte reflexão: ao responderem o questionário semiestruturado, com questões abertas e fechadas, as professoras participantes do grupo focal disseram que em “práticas de avaliação” e “gestão da sala de aula” elas necessitam **pouco** de formação continuada, já em outras áreas como “habilidades em tecnologia da informação e comunicação” e “ensino de alunos com necessidades educacionais especiais”, elas consideraram que necessitam **muito** dessa formação.

Ocorre que, ao analisar as suas falas e a partir das transcrições expostas anteriormente, é possível observar que contraditoriamente ao informado no questionário, a avaliação da aprendizagem e a questão dos métodos e estratégias de ensino, ou seja, a gestão da sala de aula, foram justamente os desafios sobre os quais elas mais comentaram, mais enfatizaram, que ocuparam um maior tempo de discussão e reflexão durante os encontros em que eram abordados os desafios da prática docente.

Por sua vez, em nenhum momento foi mencionada qualquer questão relacionada as suas habilidades em TIC ou ao ensino de alunos com necessidades especiais, nem sequer foram apontados como desafios, o que de certa forma é até intrigante, pois se elas informaram no questionário que necessitam muito de formação continuada nessas áreas, era de se esperar que essas fossem em algum momento abordadas, até apontadas como desafios a serem enfrentados.

Tais observações nos levam a inferir que há pelo menos duas possíveis explicações para a existência dessas contradições. A primeira delas é que ao preencherem o questionário elas não responderam as questões conscientemente, ou fidedignamente; o fizeram sem uma reflexão mais profunda de si mesmas e da realidade em que estão imersas. E a segunda é que, no momento do preenchimento do

questionário – que aconteceu antes de começarmos os encontros –, elas de fato tinham aquelas percepções e concepções, entretanto no transcorrer dos encontros e dos relatos foram trazendo à consciência o que realmente as incomodava, as inquietava no exercício da docência, levando-nos a concluir que as temáticas mais discutidas são também aquelas áreas sobre as quais elas mais necessitam refletir e compartilhar, ações propiciadas pela formação continuada em serviço.

Na realidade, um dos objetivos desse modelo de formação é justamente esse, que ao compartilharem, ao relatarem suas experiências os professores tomem consciência de conceitos, sentimentos e emoções que muitas vezes estão “ocultos” em seu inconsciente, sobre os quais eles não têm pensado e que praticam e perpetuam de uma forma quase automática, instintiva. Ao mesmo tempo em que conduz à desconfiança, ao questionamento de outras concepções e práticas sobre as quais os professores têm segurança, “certeza”, que já estão internalizadas. Em suma, a formação continuada em serviço tira o professor do status quo, desestabiliza suas “certezas”, movimenta, modifica, o auxilia a construir outros caminhos e a enfrentar os desafios com os quais se depara cotidianamente.

## **5 RELATOS DE EXPERIÊNCIAS: IDENTIDADE, TRAJETÓRIA (S) E MEMÓRIAS**

O professor não é somente um “sujeito epistêmico” que se coloca diante do mundo numa relação estrita de conhecimento [...] Ele é um “sujeito existencial” [...] uma pessoa completa com seu corpo, suas emoções, sua linguagem, seu relacionamento com os outros e consigo mesmo. Ele é uma pessoa comprometida com e por sua história – pessoal, familiar, escolar, social – que lhe proporciona um lastro de certezas a partir das quais ele compreende e interpreta as novas situações que o afetam e constrói, por meio de suas próprias ações, a continuação de sua história.

Maurice Tardif

Neste capítulo serão apresentados alguns trechos das transcrições dos encontros realizados, nos quais constam relatos de experiências das professoras participantes. São relatos que trazem experiências vivenciadas em algumas fases de sua vida e no exercício da profissão docente.

Esses relatos nos mostram um pouco da identidade dessas professoras, dos seus sentimentos, da sua história, da sua memória e nos auxiliam a “conhecê-las” melhor. O objetivo aqui é demonstrar o quanto cada fala, cada palavra, cada pausa, cada lembrança tem significado, sentido e importância, porque elas são singulares e inéditas.

O relato de experiências é uma prática libertadora, ela é capaz de libertar de pré-conceitos, de vícios, da negatividade, da acomodação, e principalmente da solidão.

As professoras que aceitaram este desafio e se “despiram” experimentando a formação continuada em serviço, o fizeram com muita coragem, com atitude, com autoria e protagonismo. Não são e nem podem ser “objetos”, nem mesmo “sujeitos” ou “sujeitas”, nem sequer apenas professoras, são muito mais... São pessoas, são humanas.

\*\*\*

*Bom, eu acho que é uma pessoa... Difícil falar, devia ter começado por lá (risos). Eu acho que é uma pessoa dedicada, que tenta contribuir com o trabalho, tenta de alguma forma participar. Acho que é uma pessoa um pouco ansiosa no sentido de querer dar conta de algumas coisas, mas que também está aprendendo um pouco sobre seus limites. Mas eu vejo como uma pessoa que tenta contribuir com o trabalho, contribuir nas discussões, participar. É uma pessoa que eu acho que tem consciência de que está aprendendo o tempo inteiro, de que não dá conta, não sabe nada ainda, está construindo isso. E é isso, muito difícil essa tarefa. (Professora Carla)*

*Meu Deus! Essa pessoa! Muito difícil (pausa). Eu acho que é uma pessoa bastante ansiosa, mas não no sentido de ter, ansiosa no sentido de atropelar as coisas às vezes. Tenho tentado controlar isso e com o tempo e com a maturidade a gente vai aprendendo a dominar os nossos instintos e as nossas características menos civilizadas. É uma pessoa dedicada, embora essa pessoa tenha que se dedicar mais, é uma pessoa dedicada que se sente... Que quer dar conta da melhor forma possível de todas as dimensões da vida, mas evidentemente isso não é possível e essa pessoa se sente muito frustrada porque não consegue dar conta, mas a maturidade também vai chegando e a*

*gente vai aprendendo a aceitar nossos limites e a aceitar que não dá pra fazer tudo bem sempre. E no misto de qualidade e defeito, em geral essa pessoa pensa sempre no que é melhor, mas que não é necessariamente melhor para si mesma, mas que é melhor para o trabalho, por exemplo, porque essa pessoa não costuma fomentar ambições individualistas e eu acho que isso tem um aspecto positivo e negativo, porque eu crio problemas do ponto de vista individual, mas pensando no coletivo. (Professora Iris)*

\*\*\*

*Quando eu era criança eu falava que ia ser médica, mas não porque eu tivesse alguma vontade de ser médica, eu acho que era mais uma imposição social de falar que eu teria uma carreira de prestígio. Mas eu estava falando isso até com o meu marido essa semana que passou, a brincadeira que eu mais gostava de fazer quando eu era criança era brincar de ser professora. Então a minha mãe me comprou um quadro de giz, pendurou, eu sentava meu irmão (coitado dele!), colocava uma boneca do lado, meu irmão no meio e ensinava o meu irmão a ler e escrever, a juntar as letras “b com a faz ba”, sempre era a brincadeira que eu mais gostava. Depois de brincar de professora eu gostava de brincar com papel. Eu brincava que eu era alguma coisa que mexesse com papel, que eu tinha que picar papel, que eu tinha que escrever alguma coisa, então isso sempre esteve presente assim no meu imaginário do cotidiano, alguma coisa que eu tivesse que ler e tivesse que escrever e tivesse que lidar com leitura, com livros e ensinar. Mas mesmo assim, passei muito tempo afirmando que seria médica, e eu não tenho a menor vontade. (Professora Iris)*

*[...] Eu me lembro da gente indo no Banco Real, da gente pegando aqueles envelopes do banco. A gente pegava aquilo como se fosse a coisa mais bacana, levava pra casa e escrevia, uma hora eu era a gerente, outra hora eu era bancária, outra hora eu era caixa, sempre lidando com papel. A gente fazia aqueles envelopes de tudo quanto é coisa, de diário, de tudo... Mamãe ficou nessa casa dois anos e foram dois anos em que me lembro muito desse contato com os papéis, com a lousa dela, com o quadro dela, com o giz dela, com as coisas... Ela até é professora, depois eu soube, a mãe dela professora, ela professora e eu, professora. (Professora Susana)*

\*\*\*

*Eu não me recordo dos meus primeiros dias na escola. Eu morava no interior, toda educação básica eu fiz no interior. Na minha época, a gente ia pra escola na alfabetização. Eu sou a terceira, tenho um casal de irmãos que são mais velhos do que eu e o que eu me lembro é que eu chorava porque eu queria ir pra escola, mas a escola pra mim não foi traumática porque eu tinha os meus irmãos já na escola, então era um ponto de apoio. Eu me lembro que era uma classe única e tinha alunos da alfabetização até a quarta série e também era uma única professora, ela é mãe do professor [...] que dá aula aqui. Eu gostava muito dos livros dos meus irmãos, porque lá em casa não tinha muitos livros, a gente morava no interior, então os livros dos meus irmãos era o que eu gostava de manusear. Uma coisa que eu sei até hoje, eu me lembro que logo que eu aprendi a ler eu decorei os Estados e as capitais, até hoje eu sei todos os Estados, todas as capitais, porque eu decorei no livro dos meus irmãos, não tinha outra coisa pra fazer (risos). Gostava também de memorizar textos que traziam no livro de Português, mas como eu já tinha essa coisa de ver os meus irmãos se arrumarem pra ir pra escola, indo pra escola, eu desejei ir pra escola. Então a escola pra mim sempre foi um espaço prazeroso, eu gostava de ir pra escola. [...] Era muito interessante porque a minha professora morava depois da minha casa, então a gente ficava arrumadinho esperando a professora, quando ela passava a gente ia junto com ela. Então era todo um ambiente familiar, não tinha aquela coisa “deixei você na escola e fui pra casa”, não. A escola era perto da minha casa, as pessoas que iam pra escola eram da comunidade, próximas, eu morava numa vila, então pra mim a escola sempre foi um lugar que eu gostava de ir. [...] Eu pensava em ser professora desde pequena e essa professora da quarta série é uma referência, eu pensava assim: quero ser igual dona Dalva [pausa] – nem sei por onde anda dona Dalva. (Professora Rosa)*

*Eu me lembro da professora que me marcou profundamente, foi a professora do segundo ano, porque ela era apaixonada por mim. Ela me apertava e me chamava pra ir pro quadro escrever e nessa fase (eu tive a fase na educação infantil que eu era meio rebelde, depois eu fiquei muito boazinha até os treze anos, aí depois dos treze aos quatorze dei uma pirada de cabeça, fiquei revoltada até os quinze), do primeiro até o sexto ano do ensino fundamental eu era muito quietinha na sala, disciplinada, boazinha, aquela menina branquinha com a bochecha rosada. Aí ela ficava me apertando, me beijando, me chamava pra ir pro quadro escrever alguma coisa, pedia pra eu ler... E aí eu fiquei muito apaixonada por ela. Nossa, eu estava procurando outro dia essa professora no facebook pra ver se eu a encontro. (Professora Iris)*



*Da educação infantil eu me lembro dessa professora que a escola particular era na casa dela e é até engraçado, porque quando eu me formei eu fui trabalhar na escola que ela trabalhava, nós trabalhamos juntas depois. No ensino fundamental I, eu me lembro que eu gostava muito de uma professora, que eu não me lembro dela, nem nome, nem nada... Mas no ensino fundamental II eu já me lembro dessa professora, motivo do garoto jogar a lixeira em mim, inclusive onde eu a encontro: ô tia Maaaaarta (risos). Ela era super “gente boa” [pausa]. (Professora Yasmim)*

\*\*\*

*A primeira vez que eu pisei na sala de aula como professora foi aqui, não, na realidade eu já dei aula pra uma universidade privada em São Paulo, mas foi uma experiência muito diferente, a remuneração era muito ruim, eu tinha outro emprego e aí eu resolvi não continuar com as duas coisas porque não valia a pena. Eu era pedagoga numa universidade federal no Rio, eu não estava satisfeita com o trabalho, não me identificava com a função, era uma função muito mais burocrática e administrativa do que propriamente pedagógica. Aí eu fiz o concurso pra cá por fazer, sem a certeza de que eu poderia vir, porque com uma família é bem difícil o deslocamento para outra cidade. Bom, passei no concurso, fui convocada e decidi vir. Engraçado que os primeiros momentos na sala de aula foram mais interessantes do que os posteriores, porque eu sentia que estava conseguindo colocar em prática tudo que eu acreditava a respeito do trabalho docente, da relação com os alunos, e paulatinamente isso foi se desconstruindo e muitas dúvidas começaram a surgir na minha cabeça, como ainda existem. Agora que eu estou começando a sentir um pouco mais – embora isso também tenha coincido com um momento pessoal muito complicado da minha vida, que impediu que eu pudesse pensar mais no trabalho do que na vida pessoal, acho que isso atrapalhou um pouco – mas só agora eu estou conseguindo me sentir mais confortável nessa posição de professora (já tem quase quatro anos que eu estou aqui). E aí os semestres seguintes foram sendo mais difíceis porque eu comecei a perceber que não era bem como eu imaginava, em alguns aspectos né, não era tão fácil quanto eu imaginei. Eu também já dei aula pra EJA, dei aula no ensino superior em São Paulo. Na universidade privada os alunos também tinham muita dificuldade, mas eu esbarrei aqui com uma dificuldade muito grande em relação à leitura, os alunos com muita dificuldade na leitura, muita dificuldade na compreensão de texto. Então se eu estava habituada a ler muito no curso superior e a trabalhar com muitos textos, eu percebi que*

*aqui não dava tão certo porque eu precisava, eu preciso, pra trabalhar um texto, um único texto, ficar três aulas pelo menos, porque eles não entendem conceitos muito básicos, que são da educação básica, então eu preciso explicar de novo senão eles não entendem. Então não adianta dar um monte de coisas e eles chegarem ao final sem entenderem nada, terem lido muito e terem entendido muito pouco. Eu penso: essas dificuldades são minhas? São da cultura do Instituto? São dos alunos? Isso tudo ainda está muito bagunçado na minha cabeça, eu estou tentando me encontrar neste papel de docente. (Professora Iris)*

*Bom, eu iniciei minha trajetória docente na educação básica, isso há bastante tempo atrás – final da década de 90. Fui professora alfabetizadora dois anos, fui professora dos últimos anos do ensino fundamental, fiz pedagogia na UFES em Vitória (na verdade sou de lá) e sempre tive na minha concepção a ideia de trabalhar com o ensino superior. Acho que a universidade pública faz um pouco isso, esse trabalho de que a gente tem que seguir, de que a gente tem que pensar em outros campos. Eu sempre tive isso como perspectiva profissional: um dia eu vou dar aula para o ensino superior. E aí eu fui construindo um pouco essa trajetória, vim pra esta cidade, trabalhei um tempo como pedagoga e tive o mesmo sentimento que a colega, o sentimento de que eu não estava conseguindo contribuir na profissão, naquela função de pedagoga, porque o trabalho burocrático e administrativo realmente invade a dinâmica do cotidiano e aí você, ao longo dos anos, vai percebendo que pedagogicamente não está conseguindo contribuir ou pelo menos colocar em prática tudo aquilo que você discutia e aprendeu. E aí eu passei no concurso do IFF em 2006 para o cargo de Técnico em Assuntos Educacionais e desde o momento em que eu entrei aqui pra escola a minha vida mudou completamente. Eu percebi que tratava-se de uma outra realidade, de uma outra concepção de ensino, de um outro mundo e eu passei de fato a me esforçar cada vez mais pra tentar um lugar na escola como professora. E isso surgiu quatro anos depois, fiz o concurso para docente e fiquei ainda um tempo acumulando duas matrículas, exerci o magistério aqui em 2010 por um ano, e aí tive a trajetória docente no ensino superior interrompida por um tempo porque assumi cargo de gestão e estou retornando agora para o ensino superior, depois de um tempo. (Professora Carla)*

\*\*\*

*Eu já tive uma fase na minha vida que eu quis mudar, uma fase que eu fiquei muito revoltada com a educação, com o sistema educacional de um modo geral, com o salário, com a quantidade de trabalho e aí eu queria... Tanto que eu fiz uma especialização em pedagogia empresarial, eu queria sair de escola, eu falei: eu não quero mais isso pra mim. Eu peguei a mudança no curso de pedagogia, nos meus dois primeiros anos o curso era só para formar professores, pra trabalhar em escola, depois com a mudança, o curso tinha também a pedagogia hospitalar, a pedagogia empresarial, a pedagogia social, e aí eu comecei a ver a pedagogia em outros ambientes não só na escola. Como eu também gosto dessa área administrativa, então essa possibilidade de estar fora do ambiente escolar, dessa rotina pesada, me despertou. Eu comecei a estudar muito, pensei em sair da cidade porque aqui não tem mercado, fiz várias coisas e depois eu falei: não é isso que eu quero. Eu sei que a gente vai morrer trabalhando muito, ganhando pouco, mas a minha vida é essa e aí eu voltei a me dedicar àquilo que eu realmente gosto. (Professora Yasmim)*

*Eu também tive esse momento “não é isso não”, “que negócio é esse que a vida toda a gente é uma coisa só!” [...] Aí eu fui fazer um curso, uma especialização em terapias naturais no Rio, na Universidade Internacional da Paz, com dezenove pra vinte anos. Eu saía daqui a cada quinze dias, ficava lá o final de semana todo estudando e voltava. Eu aprendi uma série de coisas, todas elas ligadas às terapias naturais, tudo isso eu gosto muito, me encanta muito, e eu admito que se na época... Não sei se é minha história ou é a história da cidade, a cidade não é aberta pra esse tipo de coisa e eu cheguei a fazer, eu sou técnica em estética, eu fiz especialização em terapias naturais e poderia atender, eu sou terapeuta floral, mas eu nunca ganhei um real com a terapia natural, nunca consegui, o portão nunca esteve aberto pra mim. [...] Eu busquei, fiquei sete anos envolvida com isso, sempre achando que talvez minha história estivesse fora. Depois desses sete anos, quando eu terminei o mestrado, falei: não, minha história é com a minha cidade, eu vou ser uma professora que pode dar conselhos terapêuticos naturais, e aí depois disso a coisa fluiu. [...] Quando eu terminei o mestrado comecei a trabalhar em universidade particular, aí entendi “é isso aqui mesmo”, voltei pra sala de aula e desde então não repensei mais a situação. (Professora Susana)*

\*\*\*

*Quando eu comecei a lecionar no ensino superior foi numa instituição privada e logo assim eu peguei uma turma de terceiro período, umas quarenta alunas, no curso de pedagogia. Logo na primeira semana eu trabalhei um artigo de doze páginas, até da Magda Soares, era Alfabetização e Letramento, um artigo ok de ler, já era terceiro período, eu dava aula pra elas de seis e vinte às dez e meia. A primeira aula passou, eu solicitei a leitura do artigo e quando eu retornei pra gente discutir o texto eu entendi que nenhuma delas tinha lido o artigo, uma ou outra tinha lido, mas a maioria não tinha lido, aí eu fiquei bem chateada e comentei que eu tinha compromisso com elas e eu precisava que elas tivessem compromisso com elas mesmas, com a aula, com o que elas estavam se propondo, com a formação delas e comigo também. E aí, nesse dia, o que eu ouvi da coordenação foi “nivela por baixo, aqui a maioria trabalha em comércio, chegam cansadas, não precisa ‘supercobrar’, não cobra muito, não exige muito não, um artigo de doze páginas na primeira aula...” Eu fiquei olhando perplexa, porque o que é um artigo de doze páginas numa turma de terceiro período? Quer dizer, e não cobrar isso é nivelar por baixo. (Professora Susana)*

*Eu tive um aluno que falou pra mim assim (fui professora dele nos três últimos períodos e era Prática Pedagógica) “eu não preciso assistir a sua aula porque eu nunca vou entrar numa sala de aula”. Eu falei pra ele: mas você faz um curso de licenciatura, você tem que participar da aula. “Isso aqui não me serve de nada, não preciso porque eu vou ser geógrafo, eu vou terminar a licenciatura e vou para a universidade para fazer bacharelado”. Eu sabia que ele vem de uma família humilde, era uma família humilde, mas que tinha condição de se manter. Aí o tempo passou e quando eu voltei pra cá eu ouvi dizer que ele tinha passado num concurso pra prefeitura do Rio e que ele estava em sala de aula. Então pensei: meu Deus, como que fulano deve estar na sala de aula! Quase nem acreditei. Agora, recentemente, eu encontrei com ele no centro e falei: vem cá, me tira uma curiosidade, você está em sala de aula? “Estou professora, e me arrependo muito de não ter aproveitado o que eu tinha que aproveitar, hoje eu sinto a dificuldade. Eu passei num concurso para a prefeitura do Rio, mas trabalhava numa região de risco, então eu não permaneci, pedi exoneração, mas eu passei pro Estado, hoje eu trabalho num liceu e numa outra escola (que ele falou o nome), tive que ir pra sala de aula porque o meu pai adoeceu e hoje quem sustenta a casa sou eu com o meu salário”. [...] Ele disse: “hoje eu me descobri professor, eu gosto do que faço, eu me realizo em sala de aula e não penso em outra coisa”. Ele foi uma pessoa que encarou essa coisa da desvalorização, a princípio não queria, tinha vários professores que o incentivavam a ser geógrafo, mas... (Professora Yasmim)*

*Eu passei por uma experiência essa semana que eu até me emocionei. Um aluno da Matemática (desses alunos que a gente dá aula e você olha pra ele, você faz o exercício de não olhar pra ele, porque senão você desanima), um menino que você tentava e não conseguia e pelo olhar eu percebia que ele estava ali doido pra que aquele negócio acabasse de uma vez. Aí ele postou algo no facebook de um trabalho que ele está desenvolvendo e citou Paulo Freire, e no semestre passado eu trabalhei com essa turma exaustivamente Paulo Freire – Pedagogia do Oprimido –, fiquei umas quatro aulas, eles já não aguentavam mais. Aquilo me emocionou tanto que, longe de mim achar que foi o meu trabalho, não é isso, mas assim, de alguma forma foi importante, ele assimilou. Quando eu li aquilo eu pensei: que legal saber que talvez eu tenha contribuído. (Professora Carla)*

*Eu me lembrei da situação de uma aluna, ela trabalha dez horas por dia e veio falar comigo “professora, peguei quinze dias de férias pra fazer o estágio (pelas regras o aluno não pode fazer mais de seis horas diárias de estágio), eu posso fazer mais do que seis horas por dia?” Eu falei: pode. Como você pegou quinze dias e você precisa condensar o seu estágio nesses quinze dias... Ela falou “então eu vou fazer manhã e tarde”. Eu falei: tudo bem. Só que aí aconteceu um problema aqui, teve aquela questão da greve dos caminhoneiros, o seguro não saiu, enfim... Aí ela chegou “ah, já chorei tanto, eu estava em casa...” (porque o patrão dela estava achando que ela estava de “caô”, porque ela pede os quinze dias aí quando ele libera, ela diz “não, não me dá agora não, deixa mais pra frente”). Então eu vim aqui e conversei e a gente decidiu o seguinte, eu disse pra ela: olha, você não pode fazer o estágio sem o seguro, mas você vai ser um caso atípico. Porque se ela não fizer assim, ela vai parar o curso porque ela trabalha dez horas por dia. Felizmente o estágio é ao lado da casa dela então ela disse que está conseguindo, mas são as concessões que também na instituição pública você tem que fazer porque senão... Ou você permite esse aluno ficar na instituição ou você expulsa, ou a instituição expulsa o aluno. (Professora Rosa)*

*Mas aconteceu isso comigo no primeiro período de Geografia, não me deixaram falar, eu pedi três vezes e não me deixaram falar “ah então vocês não querem ter aula, vocês me dão licença, eu tenho mais o que fazer”, e fui embora. Eu peguei minhas coisas e fui embora, eu estava com uma barriga deste tamanho, de oito meses, um sol de dez e meia, tentei três vezes (eu estava irritada por causa de alguma coisa, eu acho), todo*

*mundo falando... Sabe aquela coisa de turma de manhã, todo mundo falando ao mesmo tempo? Falei tchau e fui embora. (Professora Susana)*

*[...] A minha experiência é muito maior como aluna do que como docente, agora que estou começando a me sentir professora, depois de quatro anos, estou começando a me sentir mais confortável nesse lugar, mas eu tenho uma experiência muito maior como aluna do que como docente. (Professora Iris)*

\*\*\*

*Bom, eu não sei ser outra coisa, eu sou professora desde os dezesseis anos. Eu nasci professora e vou morrer professora, eu não sei fazer outra coisa. [...] Quando eu escolhi, eu escolhi apesar de, eu sabia de tudo isso, eu sabia que trabalhava muito, eu sabia que era muito tempo de preparação de aula, eu sabia que era muita coisa pra corrigir, eu sabia de tudo isso. É claro que quando você entra é outra realidade, mas eu sabia mais ou menos o que era, onde eu estava entrando e nunca quis fazer de outro jeito. (Professora Susana)*

*Eu gosto de ser professora e acho que é uma responsabilidade sem tamanho, então sempre que eu vou preparar minhas aulas, ou sempre que eu penso nisso eu tenho a dimensão da complexidade que é estar atuando e formando pessoas que estarão na educação básica que carece de mais qualidade, que enfrenta uma série de problemas. Então, pensando em perspectivas para o futuro eu me imagino fazendo outros cursos relativos à área de educação, porque a pós stricto sensu quando é em Educação, ela te desperta o olhar – até por conta das leituras, dos estudos – para assuntos do seu interesse em termos de vivência profissional. O meu mestrado e doutorado obviamente me ampliaram os horizontes cognitivos, intelectuais por uma série de fatores, mas não tem tanto a ver com o que eu faço hoje, que é atuar em disciplinas especificamente pedagógicas, é claro que se relacionam com várias outras ciências, mas especificamente, pedagógicas. Então me imagino fazendo outro curso stricto sensu, não sei se outro mestrado, outro doutorado ou pós-doutorado, em Educação pra estar mais próxima da produção de conhecimento no mundo acadêmico. (Professora Angélica)*

\*\*\*

*Ser professor de Educação na educação superior, fora do curso de pedagogia – porque ali você está na sua área de atuação, de formação – é desafiador, mas é possível você conquistar o seu lugar. Leva tempo, mas é possível você conquistar o seu lugar. (Professora Rosa)*

*É um trabalho árduo, um trabalho de formiguinha, é diariamente você ir mostrando pra que você está ali. Eu acho que há diferença em mim com o tempo, até a diferença na minha postura mesmo, vi o quanto eu cresci e o quanto eu fiz com que meus alunos me vissem de uma maneira assim “ela é capaz, ela sabe o que está falando”. Acho que o brilho nos olhos, essa questão de você cobrar e ajudar (“vai que eu estou junto”), ir pro campo e falar: não é fácil, mas não é impossível... Eu acho que o nosso trabalho é esse hoje, de tentar mudar esse olhar do que é a profissão docente, porque a sociedade toda fala contra e a gente tem que falar a favor, a gente tem que mostrar o quanto é possível. (Professora Yasmim)*

\*\*\*

*Façam a revolução! (risos) Não se dobrem às relações sociais capitalistas! [...] Olhem pros seus alunos com humanidade, relacionem-se com seus alunos da maneira mais horizontal possível, não se coloquem nesse lugar de detentores absolutos do saber. (Professora Iris)*

*Eu acho que de tudo, a gente poderia falar várias coisas com relação a esse comportamento ético de ser professor, ao profissionalismo mais comprometido, engajado politicamente, socialmente, mas no final das contas o que eu desejo mesmo é que eles sejam felizes nas escolhas que eles fizerem. Todas as minhas colocações para os meus alunos quando eu mando e-mail pra eles no final do semestre e tenho a impressão de que não retornarei como professora, sempre dou alguns conselhos, mas mais no sentido deles se descobrirem no processo, deles se encontrarem na docência e serem felizes naquilo que eles estão se propondo a fazer. Não por uma ideia romantizada de docência, não, mas por uma questão de ser humano, de se apropriar de si mesmo, porque às vezes a gente não faz isso no nosso cotidiano. (Professora Angélica)*

\*\*\*

*[...] Acho que tem que demorar muito tempo, quando você faz o que gosta, pra você chegar a esse período de cansaço. (Professora Angélica)*

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.

Paulo Freire

Ao iniciar um trabalho acadêmico a única certeza que podemos ter é a de que ele terá um fim, uma conclusão, nada mais. É possível que tenhamos boas premissas, ótimas hipóteses e até um palpite “seguro”, ainda assim permanecerão as incertezas. Mas, a pergunta que não quer calar é: e quando se chega ao momento das considerações finais, elas acabam?

Certamente que não. As incertezas, as dúvidas e as perguntas continuarão a existir, e elas devem existir, porque são elas que nos mobilizam. É caminhando que aprendemos a caminhar, é perguntando que aprendemos a perguntar e é duvidando que aprendemos a duvidar. Não há outra forma de conhecer, se não com curiosidade, com inquietação, com incômodo.

Mobilizada pelas dúvidas, pela inquietação, iniciei esta pesquisa que revelou algumas considerações que serão apresentadas a seguir.

A partir do exposto neste trabalho foi possível apreender o quanto é amplo o conceito de formação continuada, ao mesmo tempo em que é limitada a sua prática. Especialmente os professores que atuam na educação superior são incentivados a buscarem e buscam-na, quase que exclusivamente, por meio dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

No esforço de conceituá-la, as professoras participantes dessa pesquisa reafirmaram aquilo que os referenciais teóricos apontam como sendo formação



continuada. Porém, ao experimentarem, ao praticarem o modelo de formação continuada em serviço defendido neste trabalho, elas foram capazes de apreendê-lo, ressignificá-lo e constatarem a sua relevância, reconhecendo-o como “a formação mais importante”.

A superação dos obstáculos da falta de tempo, da quantidade de atividades que elas têm a realizar e a satisfação, o envolvimento, o desejo de estarem presentes nos encontros, confirmam o quanto essa experiência foi significativa para elas, que puderam, na troca com seus pares, rever seus pré-conceitos, ampliar e construir outros e se “empoderarem” enquanto grupo.

E, quando essas professoras compartilham acerca das angústias e dos desafios que enfrentam no exercício de seu trabalho, e quando conversamos com tantos outros professores, e quando encontramos nos referenciais teóricos vários relatos de pesquisas e experiências desse tipo de formação, podemos concluir que muitas dessas angústias e desafios são partilhados por todos os professores que atuam na educação superior, o que nos leva a crer que esse modelo de formação continuada também pode ser útil e significativo para outros professores, que atuam em outras instituições, em outras realidades também.

Mas para que isso aconteça, para que tal modelo seja praticado, é necessário que haja uma mudança de paradigma, é necessário que tanto instituições quanto professores reconheçam seu valor e por isso envidem esforços para concretizá-lo.

O que este trabalho procurou mostrar é que as instituições de educação superior precisam incentivar a formação continuada em serviço por meio de suas políticas de valorização do magistério, por meio de seus planos de carreira, possibilitando que todos os professores tenham condição de participar da formação continuada em serviço, em seu local e horário de trabalho. No caso dos professores de educação do IFF que chegam a ter uma carga horária semanal de até 22 h em sala de aula, a viabilização institucional para a prática dessa formação teria que necessariamente promover a diminuição dessa carga horária com aulas.

Por outro lado, os professores precisam realmente ter vontade, disposição de praticá-la, reconhecendo-a como legítima e relevante para seu exercício profissional. É necessário que se amplie a concepção de formação continuada, compreendendo que a formação continuada em serviço é tão necessária quanto, por exemplo, a elevação da escolaridade por meio dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Essa mudança de concepção também implica na revisão da lógica e paradigma capitalista, no qual a

titulação e os cursos de capacitação são revertidos em valores pecuniários (aumento de remuneração) para o professor e a formação continuada em serviço não. Então, é possível que alguns professores da educação superior façam as seguintes perguntas: esta formação vai me acrescentar o quê? O que eu vou ganhar participando da formação continuada em serviço? (Não são apenas os professores da educação básica que querem saber que benefícios terão com a formação continuada).

Com exceção dos professores substitutos, todos os professores de educação do IFF têm como regime de trabalho 40 h semanais com DE (dedicação exclusiva) ao trabalho docente na instituição, dessa forma, tecnicamente, eles devem se colocar à disposição para os encontros que são ou serão promovidos pela instituição com o intuito de praticarem a formação continuada em serviço, mas isso só acontecerá se de fato for uma prioridade para eles, se for reconhecida a importância desse modelo de formação.

Voltando à pergunta, a formação continuada em serviço não acrescentará, necessariamente, renda ao professor, nem tão pouco elevará sua titulação. Mas, para encontrar outras respostas, eu sugiro a leitura deste trabalho, não apenas isso, eu gostaria de encorajá-los a experimentarem, a se desafiarem, a se lançarem à “novidade”, como fizeram as professoras participantes desta pesquisa.

Muitos desafios apontados por elas durante os encontros do grupo focal são abordados também nas obras e artigos – ainda escassos, mas muito pertinentes – sobre a temática. Outros, estão mais diretamente relacionados às especificidades institucionais e profissionais do grupo. E, todos eles, nos ajudam a compreender melhor como é ser professor na educação superior.

Os relatos de experiências trazidos aqui nos revelam não apenas *como é* ser professor na educação superior, mas *quem são* essas professoras que atuam na educação superior. Suas histórias, trajetórias, contradições, memórias e identidades foram compartilhadas de uma forma singular, corajosa, bonita e muito significativa.

É possível que muitos se identifiquem com eles. É possível que enquanto lê, você pense: “puxa, parece eu falando!” É possível até que você pense alto: “eu também tenho um aluno assim”. Ao ler este trabalho é possível que você sofra, sinta raiva, euforia, empatia... Tudo é possível, sabe por quê? Porque todos nós professores, da educação superior à educação infantil, somos gente.

Termo este trabalho, sem, contudo, concluir, com muitas perguntas, com alguma certeza e mais uma vez me apropriando das palavras de Paulo Freire (1997, p.

23): “gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além”.

## REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. 3. Ed. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1980.
- ARANHA, Maria Lúcia Arruda. **História da Educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2001.
- BASTOS, Maria Helena Câmara. **Método intuitivo e lições de coisas por Ferdinand Buisson**. História da Educação. Porto Alegre, RS, v. 17 n. 39, Jan./abr. 2013, pp. 231-253.
- BASTOS, Maria Helena Câmara. **Ferdinand Buisson no Brasil: pistas, vestígios e sinais de suas ideias pedagógicas (1870-1900)**. História da Educação. Pelotas: Asphe, v. 4, n. 8, 2000, pp. 79-109.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi (1925)**. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento**. Campinas, SP: Papirus, 1996.
- DEMO, Pedro. **Saber pensar**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2007.
- FERNANDES, Florestan. **A formação política e o trabalho do professor**. In: GUEDES, Barbara Gil. **Universidade, escola e formação de professores**. 2. ed. Editora Brasiliense, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores associados: Cortez, 1989.

- GARCIA, Regina Leite; ALVES, Nilda. Sobre a formação de professores e professoras: questões curriculares. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda. (Orgs.). **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012.
- GATTI, Bernadete. Formação do professor pesquisador para o ensino superior: desafios. In: BARBOSA, R.L. (Org). **Trajetórias e perspectivas de formação de professores**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.
- GATTI, Bernadete. **Formação continuada de professores: a questão psicossocial**. Cad. Pesqui., São Paulo, n.º. 119, 2003.
- GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.
- GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 31. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Tradução de Enio Paulo Giachini. Petropolis, RJ: Vozes, 2015.
- LEITE, Janete Luzia. **Publicar ou perecer: a esfinge do produtivismo acadêmico**. R. Katál., Florianópolis, v. 20, n. 2, p. 207-215, maio/ago. 2017.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Revista e ampliada. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.
- LÜDKE, Menga. O professor da escola básica e a pesquisa. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Reinventar a escola**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- LÜDKE, Menga; BOEING, Luiz Alberto. **Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes**. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1159-1180, Set./Dez. 2004.
- MATTOS, Luiz de. **Primórdios da educação no Brasil: o período heroico (1549-1570)**. Rio de Janeiro: Gráfica Aurora, 1958. 306 p.
- MATURANA R., Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Tradução: José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998. 98 p.
- MORIN, Edgar. **Complexidade e transdisciplinaridade: a reforma da universidade e do ensino fundamental**. Natal: EDUFRRN, 2000.
- NAGLE, Jorge, (1977). A educação na Primeira República. In: FAUSTO, Boris (Org.), **História geral da civilização brasileira**. São Paulo: Difel, t. III, v. 2, p. 251-291.
- NÓVOA, Antônio. O processo histórico de profissionalização do professorado. In: NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto, 1995, pp. 13-33.

- NÓVOA, Antônio (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. (p. 15 a 34)
- PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.
- PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Formação de professores: o espaço de atuação do coordenador pedagógico-educacional. In: AGUIAR, Márcia Ângela da S.; FERREIRA, Naura Syria Carapeto. (Orgs.). **Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?** Campinas, SP: Papirus, 2002.
- RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da Educação Brasileira: a organização escolar**. 12. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992. (Coleção educação contemporânea).
- RIVAS, Noeli Prestes Padilha; CONTE, Karina de Melo; AGUILAR, Gabriella Meier. **Novos espaços formativos na Universidade: desafios e perspectivas para a docência superior**. In: IX Congresso estadual paulista sobre formação de educadores, 2007. UNESP – Universidade Estadual Paulista. Pró-reitoria de Graduação.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930 a 1973)**. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- SNOW, C. P. **As duas culturas e uma segunda leitura** (1959). Tradução de Geraldo Gerson de Souza, Renato de Azevedo Rezende Neto. 1. ed. 1. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015.
- SAVIANI, Dermeval. **História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos**. Santa Maria, v. 30 - n° 2, p. 11-26, 2005.
- SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 2. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997. (Coleção educação contemporânea).
- TANURI, Leonor Maria. **História da formação docente**. Revista brasileira de educação, Mai/Jun/Jul/Ago 2000, n° 14.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- VILLELA, Heloisa de O.S., (1990). **A primeira escola normal do Brasil: uma contribuição à história da formação de professores**. Mestrado em Educação. Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense.

Diretoria de Estatísticas Educacionais (DEED). **Resumo técnico: Censo da Educação Superior 2016**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018.

Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. Brasília, DF: Inep, 2015.

Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). **Relatório Síntese de Área Pedagogia (Licenciatura)**. Brasília, DF: Inep, 2017.

Diretoria de Estatísticas Educacionais (DEED). **Notas estatísticas: Censo da Educação Superior 2017**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018.

## ANEXOS



## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Karina Rocha Rosa de Castro, mestranda do Programa de Pós Graduação em Ensino do INFES/UFF, estou realizando uma pesquisa intitulada “A formação continuada de professores dos cursos de licenciatura: identidade, desafios e perspectivas”. Esta pesquisa tem como objetivo investigar a relevância da formação continuada no desenvolvimento profissional do professor que atua na educação superior, procurando conhecer sua contribuição – ou não – para mudanças nas formas de pensar, agir e sentir desses professores.

Nossa intenção é, a partir desta pesquisa, poder contribuir para uma maior e mais profunda reflexão sobre sua temática, oportunizando um espaço prazeroso, respeitoso e confiável para que professores possam compartilhar suas conquistas, angústias e desafios, repensando e ressignificando a educação, em geral, e suas experiências, em particular, coletivamente.

A pesquisa será desenvolvida com a metodologia qualitativa, portanto contará com a utilização de questionários, entrevistas e rodas de conversa. Ressalta-se, ainda, que a mesma será realizada com a autorização prévia dos participantes e em conformidade com as diretrizes éticas para a integridade na atividade científica, instituídas pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPQ.

A participação é voluntária e o sigilo da identidade do participante é garantido. Caso haja desconforto de qualquer natureza durante a realização das atividades da pesquisa, o participante tem garantido o direito de interromper sua participação ou mesmo retirar-se da pesquisa.

Os dados coletados serão utilizados apenas para a presente pesquisa e poderão ser publicados ou apresentados em eventos científicos.

Qualquer dúvida entre em contato com:

Karina Rocha Rosa de Castro – [karinarrocastro@gmail.com](mailto:karinarrocastro@gmail.com) / (22) 999916881

Fernanda Fochi N. Insfran – [insfran.nery@gmail.com](mailto:insfran.nery@gmail.com)

Programa de Pós Graduação em Ensino (PPGEEn/INFES/UFF) – [ppgensino@infes.uff.br](mailto:ppgensino@infes.uff.br)

Assinatura da Pesquisadora Responsável: \_\_\_\_\_

PARECER DO PARTICIPANTE:

Aceito participar da presente pesquisa:

Nome: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

## Questionário

Informações pessoais e profissionais

1– Marque a opção correta. Você é:

Professor  Professora

2– Qual é a sua idade?

Menos de 25  25-29  30-39  40-49  50-59  +60

3 – Qual o seu nível de escolaridade/formação?

Educação Superior – Bacharelado  
 Educação Superior – Pedagogia  
 Educação Superior – Outra licenciatura  
 Pós-graduação Lato Sensu – Especialização  
 Pós-graduação Stricto Sensu – Mestrado  
 Pós-graduação Stricto Sensu – Doutorado  
 Outro \_\_\_\_\_

4– Há quanto tempo você concluiu o nível mais elevado de sua escolaridade?

Há 2 anos ou menos  De 3 a 7 anos  De 8 a 14 anos  De 15 a 20 anos  
 Há mais de 20 anos

5 – Em que tipo de instituição você obteve o nível de escolaridade assinalado anteriormente?

Faculdade particular  Instituto Federal de Educação  Universidade particular  
 Universidade pública federal  Universidade pública estadual

6– Qual área corresponde a sua formação? Especifique.

Educação \_\_\_\_\_

Outras \_\_\_\_\_

7– Há quanto tempo você trabalha como professor (a)?

Há menos de 1 ano  De 1 a 2 anos  De 3 a 5 anos  De 6 a 10 anos  
 De 11 a 15 anos  De 16 a 20 anos  Há mais de 20 anos

8 – Há quanto tempo você trabalha como professor (a) na Educação Superior?

Há menos de 1 ano  De 1 a 2 anos  De 3 a 5 anos  De 6 a 10 anos  
 De 11 a 15 anos  De 16 a 20 anos  Há mais de 20 anos

9–Qual o seu regime de trabalho?



Parcial (20 horas) Integral (40 horas) Integral (dedicação exclusiva) Professor Substituto

10 – Você possui outro vínculo? Especifique.

 Não Sim \_\_\_\_\_

11 – Em uma semana normal de trabalho, estime o número de horas que você gasta nas seguintes atividades:

Ensino (aulas) \_\_\_\_\_ Pesquisa \_\_\_\_\_ Projeto de Extensão \_\_\_\_\_

Planejamento / preparação das aulas (incluindo a correção de atividades) \_\_\_\_\_

Tarefas administrativas (preenchimento de formulários, diários etc) \_\_\_\_\_

Atividades relacionadas à gestão \_\_\_\_\_

Acompanhamento de alunos em estágios e/ou laboratórios \_\_\_\_\_

Orientações de trabalhos \_\_\_\_\_

Formação continuada \_\_\_\_\_

Outras \_\_\_\_\_

Desenvolvimento profissional / Formação continuada

1 – Nos últimos 12 meses, você participou de qualquer um dos seguintes tipos de atividades de formação continuada e qual foi a contribuição dessas atividades no seu aprimoramento profissional como professor?

*Para cada item abaixo, por favor, marque Sim ou Não. Se a resposta foi “Sim”, então marque uma alternativa para indicar o nível de contribuição em seu aprimoramento profissional como professor.*a) Cursos/ oficinas de trabalho (por exemplo, sobre disciplinas ou métodos e/ou outros tópicos relacionados à educação)  Sim  Não  
( ) Nenhuma ( ) Pouca ( ) Grande contribuiçãob) Conferências ou seminários sobre educação  Sim  Não  
( ) Nenhuma ( ) Pouca ( ) Grande contribuiçãoc) Programa de qualificação (por exemplo, um curso em nível de pós-graduação lato ou stricto sensu)  Sim  Não  
( ) Nenhuma ( ) Pouca ( ) Grande contribuiçãod) Projetos de extensão  Sim  Não  
( ) Nenhuma ( ) Pouca ( ) Grande contribuiçãoe) Pesquisa individual ou em colaboração sobre um tópico de seu interesse profissional  Sim  Não  
( ) Nenhuma ( ) Pouca ( ) Grande contribuiçãof) Participação em uma rede de professores formada com o fim de fomentar discussões acerca de temáticas relacionadas à educação e para compartilhamento de experiências e prática docente  Sim  Não

( ) Nenhuma                      ( ) Pouca                      ( ) Grande contribuição

2 – Dentre as atividades citadas na questão anterior há alguma que você gostaria de ter participado? Especifique.

Sim \_\_\_\_\_  Não

3 – No decorrer dos últimos 12 meses, você quis participar de mais atividades de formação continuada do que realmente participou?

Sim                       Não

4 – Se você respondeu “Sim” na questão anterior, qual ou quais dos seguintes motivos melhor explica(m) o que o (a) impediu de participar de mais atividades de formação continuada?

- Eu não tinha os pré-requisitos                       Era dispendioso  
 A formação continuada entrava em conflito com meu horário de trabalho  
 Não tinha tempo devido a outras responsabilidades  
 Nenhuma atividade era compatível com minha função ou interesse pessoal  
 Outro \_\_\_\_\_

5 – No decorrer dos últimos 12 meses, qual foi a carga horária total de formação continuada de que você participou? \_\_\_\_\_

6 – Desta carga horária, em quantas horas você foi obrigado (a) a participar como parte de suas atividades docentes? \_\_\_\_\_

7 – Para a sua formação continuada, nos últimos 12 meses, quanto você mesmo(a) teve que pagar?

Nada                       Uma parte                       Tudo

8 – As atividades de formação continuada das quais você participou estavam incluídas dentro da sua carga horária semanal/mensal de trabalho?

Algumas                       Todas                       Não

9 – Houve dispensa do trabalho sem prejuízo da sua remuneração para que você pudesse participar de alguma dessas atividades?

Sim                       Não

10 – Marque o quanto você necessita de formação continuada nas seguintes áreas:

- a) Referencial de conteúdo e de desempenho para minha área de ensino  
 ( ) nada    ( ) pouco    ( ) muito  
 b) Práticas de avaliação de alunos    ( ) nada    ( ) pouco    ( ) muito  
 c) Gestão da sala de aula    ( ) nada    ( ) pouco    ( ) muito  
 d) Conhecimento e atualização de minha área de ensino  
 ( ) nada    ( ) pouco    ( ) muito  
 e) Conhecimento e inovação das práticas de ensino  
 ( ) nada    ( ) pouco    ( ) muito  
 f) Habilidades em TIC (Tecnologia da Informação e Comunicação)

## Roteiro – Grupo Focal

1º Encontro – Minha apresentação pessoal e apresentação da pesquisa (tema, objetivos, expectativa quanto a técnica do grupo focal)

Explicar que procedimentos serão utilizados (gravação, anotações...) e as datas e tempo de duração dos encontros.

Oportunizar que os participantes façam sua apresentação pessoal. Pedir para que falem brevemente sobre sua trajetória pessoal e profissional, perspectivas, planos, projetos futuros, entre outros.

### **Tema para discussão: Formação continuada**

O que vocês compreendem por formação continuada? (Pedir para que escrevam no papel um conceito para o tema proposto)

Quem deve ser formado continuamente? Por que?

O professor deve ser formado continuamente? E o professor da educação superior?

De quem é a responsabilidade pela formação continuada do professor?

O professor da educação superior participa de atividades de formação continuada?

Quais? Como acontecem? Quem promove essas atividades? Há algum incentivo para que a formação contínua aconteça? Qual ou quais?

2º Encontro – Quebra-gelo: Por que você é professor (a)?

Você poderia compartilhar como foi seu primeiro dia na escola?

### **Tema para discussão: Identidade docente**

Como é construída a identidade profissional docente?

As instituições têm influência sobre essa identidade? Quais instituições e de forma a influenciam?

3º Encontro – Quebra-gelo: Espelho dentro da caixa – cada participante deverá dizer um defeito e uma qualidade da pessoa que ele vê na caixa.

Ninguém tem apenas defeitos, nem apenas qualidades. Todos e tudo têm um lado bom e um lado ruim. O que é bom e o que é ruim na profissão docente?

### **Tema para discussão: Desafios enfrentados pelo professor da educação superior**

Escrever num quadro o que eles vão falando.

Como minimizá-los?

4º Encontro – Quebra-gelo: Todos os participantes deverão juntos construir e enfeitar uma boneca utilizando alguns recursos que serão oferecidos (botão, lã, tecido, pedras de bijuteria...).

Todos deram sua contribuição de acordo com suas habilidades pessoais... Como foram resolvidos os conflitos que iam surgindo ao longo da tarefa? E na sala de aula, como é? Dê exemplos.

**Roda de conversa:** Relatos de experiências com base nos desafios – situações – expostos no encontro anterior.

5º Encontro – Quebra-gelo: Se hoje fosse seu último dia de aula, que frase você diria para seus alunos?

**Tema para discussão:** A relevância da formação continuada para professores que atuam na educação superior

Ou: Levar cartões com algumas frases, em forma de perguntas, que foram ditas durante os encontros para que os participantes possam fazê-las uns aos outros.

De que tipo de formação continuada estamos falando?

A reflexão e o estudo coletivos, o diálogo, o compartilhamento de experiências são importantes para o professor que atua na educação superior? Por que?

Avaliação coletiva, palavras finais, agradecimentos e vídeo “Coisas fáceis”.

Datas dos encontros: 09/05 – 16/05 – 23/05 – 30/05 – 06/06

Horário: de 18 h às 19 h e 30 min

## APÊNDICE

Grupo Focal – 1º encontro (09/05/18)

## Transcrição

Mediadora (eu) – Bem, então, eu trouxe hoje como tema pra nossa discussão a formação continuada. E o primeiro exercício que eu gostaria de propor pra vocês, pra gente iniciar a discussão, é que vocês usassem o bloquinho e os lápis, que estão personalizados – eu vou pedir perdão a Iris, que não vai ter um lápis personalizado hoje, mas depois terá (rsrs) – para vocês conceituarem formação continuada. Assim, de uma forma sucinta mesmo, ou não também, que vocês coloquem aqui no papel o que vocês compreendem por formação continuada. Pode ser? Quando vocês terminarem de escrever, vocês podem deixar o bloquinho aí em “suspense” um pouco, porque a gente vai também ter a oportunidade de fazer uma apresentação pessoal, antes de nós retomarmos o conceito de formação continuada. Eu fiz uma apresentação da pesquisa, agora eu gostaria de propor que a gente fizesse uma apresentação pessoal, que antes de nós começarmos a discussão, propriamente dita, da temática, que vocês falassem um pouco – brevemente para que a gente tenha tempo para a proposta de hoje – sobre a trajetória de vocês, a trajetória pessoal e profissional porque uma está imbricada na outra. Como vocês chegaram até aqui? E quais são as perspectivas de vocês em relação ao futuro como professoras?

Professora Iris – A primeira vez que eu pisei na sala de aula como professora foi aqui. Não, eu já dei aula pra uma universidade privada em São Paulo, mas foi uma experiência muito diferente, a remuneração era muito ruim, eu tinha outro emprego e aí eu resolvi não continuar com as duas coisas porque não valia a pena. Eu era pedagoga numa universidade federal no Rio, eu não estava satisfeita com o trabalho, não me identificava com a função, era uma função muito mais burocrática e administrativa do que propriamente pedagógica. E aí eu fiz o concurso pra cá por fazer, sem a certeza de que eu poderia vir, porque né ter uma família é bem difícil de deslocamento para outra cidade. Bom, e aí passei no concurso, fui convocada, decidi vir e... Engraçado que os primeiros momentos na sala de aula foram mais interessantes do que os posteriores, porque eu sentia que estava conseguindo colocar em prática tudo que eu acreditava a respeito do trabalho docente, da relação com os alunos, e paulatinamente isso foi se desconstruindo e muitas dúvidas começaram a surgir na minha cabeça, como ainda existem. Agora eu estou começando a sentir um pouco mais – embora isso também tenha coincido com um momento pessoal muito complicado da minha vida, que impediu que eu pudesse pensar mais no trabalho do que na vida pessoal, acho que isso atrapalha um pouco –, mas só agora eu estou conseguindo me sentir mais confortável nessa posição de professora. Agora já tem quase quatro anos né, que eu estou aqui. Acho que estou me perdendo um pouco...

Mediadora (eu) – Não, é isso aí, sua trajetória, pode continuar...

Professora Iris – E aí os semestres seguintes foram sendo mais difíceis, porque eu comecei a perceber que não era bem como eu imaginava em alguns aspectos né, não era tão fácil quanto eu imaginei. Eu também já dei aula pra EJA, dei aula no ensino superior em São Paulo...Na universidade privada os alunos também tinham muita dificuldade, mas eu esbarrei com uma dificuldade muito grande em relação à leitura, os alunos com muita dificuldade de leitura, muita dificuldade de compreensão de texto, então se eu estava habituada a ler muito no curso superior e a trabalhar com muitos textos, eu percebi que aqui não dava tão certo porque eu precisava, eu preciso pra trabalhar um texto, um único texto, ficar três aulas pelo menos, porque eles não entendem conceitos muito básicos, que são da educação básica, então eu preciso explicar de novo se não eles não entendem.Então não adianta dar um monte de coisas e eles chegarem ao final sem entenderem nada, terem lido muito e terem entendido muito pouco. Então, essas dificuldades são minhas? São da cultura do Instituto? São dos alunos? Isso tudo ainda tá muito bagunçado na minha cabeça, eu tô tentando me encontrar neste papel de docente.

Mediadora (eu) – Sua perspectiva em relação ao futuro, como professora?

Professora Iris – Eu gosto muito do meu trabalho, a perspectiva é fazer doutorado esse ano, pelo menos o processo seletivo este ano ou ano que vem, continuar estudando porque é uma coisa que eu gosto, mas o que me incomoda muito é a remuneração porque eu não considero justa para um profissional, para tais profissionais, com a qualificação tão alta. É, eu tenho a pretensão de mudar de cidade para um grande centro, de voltar a morar num grande centro onde o custo de vida é muito maior e onde uma remuneração como esta é muito baixa e é muito difícil dar conta das necessidades da vida com essa remuneração.Então é o que me incomoda, hoje o que me faz pensar em talvez fazer um outro concurso é isso, mas em relação ao trabalho é o que eu queria para a minha vida e é o que eu quero, eu quero ser professora, eu só não queria essa remuneração. Exatamente, e olha que eu reconheço que a gente está num excelente lugar.

Mediadora (eu) – E agora, quem vai ser a próxima?

Professora Carla– É, bom... Eu iniciei minha trajetória docente na educação básica, isso há bastante tempo atrás – final da década de 90 – fui professora alfabetizadora dois anos, fui professora dos últimos anos do ensino fundamental, fiz pedagogia na UFES em Vitória, na verdade sou de lá, estou em [...] há uns anos, ainda me adaptando, mas sou de lá, e sempre tive assim na minha concepção a ideia de trabalhar com o ensino superior. Acho que a universidade pública, ela faz um pouco isso, esse trabalho de que a gente tem que seguir, de que a gente tem que pensar em outros campos. Eu sempre tive isso como perspectiva profissional: “um dia eu vou dar aula para o ensino superior”. E aí eu fui construindo um pouco essa trajetória, vim pra [...], trabalhei um tempo como pedagoga e tive o mesmo sentimento que Iris, trabalhei em dois municípios aqui da região, município de Campos, município de Macaé, aliás três, Carapebus, e aí eu tinha muito esse sentimento de que eu não estava conseguindo contribuir na profissão naquela função de pedagoga, porque o trabalho burocrático e administrativo, ele realmente

invade a dinâmica do cotidiano e aí você ao longo dos anos vai percebendo que pedagogicamente você não está conseguindo contribuir ou pelo menos colocar em prática tudo aquilo que você discutia e aprendeu, e tal. E aí eu passei no concurso do IFF em 2006 para o cargo de Técnico em Assuntos Educacionais e desde o momento em que eu entrei aqui pra escola a minha vida mudou completamente. Eu percebi que tratava-se de uma outra realidade, de uma outra concepção de ensino, de um outro mundo e eu passei de fato a me esforçar cada vez mais pra tentar um lugar na escola como professora e isso surgiu, quatro anos depois fiz o concurso pra docente e aí fiquei ainda um tempo acumulando duas matrículas, e exerci o magistério aqui [...] em 2010 por um ano, como professora aqui, e aí tive a trajetória docente no ensino superior interrompida por um tempo porque assumi cargo de gestão, as colegas conhecem bem toda essa história e tô retornando agora para o ensino superior, depois de um tempo. Então assim, o que eu tenho a dizer a respeito do trabalho é que eu sou muito satisfeita com a função, me realizo bastante na função de professora, mas os desafios são muito grandes, os desafios diários que a gente enfrenta enquanto professor são muito grandes, seja por conta do volume de ações e trabalho que você desenvolve pra além da sala de aula, seja porque as suas expectativas são de uma contribuição muito grande e aí você esbarra com as dificuldades, as dificuldades de formação dos alunos, eu acho que a dificuldade da gente ter uma identidade mesmo, profissional, e eu acho que isso surge no dia-a-dia e acaba fazendo a gente pensar um pouco a ação docente. Mas, em relação a atuação na profissão eu me sinto muito realizada na profissão, as perspectivas de futuro são próximas de Iris, de fazer doutorado, de continuar estudando, de continuar contribuindo na formação dos estudantes, acho que a gente poderia sim ser mais valorizado não só na perspectiva salarial, mas da própria carreira, das próprias condições de trabalho, e aí eu não estou falando do Instituto Federal Fluminense, eu tô falando da própria realidade que se tem hoje de uma maneira geral no ensino superior. E aí quando você fala da formação de professores você está falando de uma realidade muito singular, que a gente sabe que historicamente não tem a devida atenção das políticas públicas, enfim, então isso angustia um pouco, as condições que você tem pra, de fato, exercer um trabalho de qualidade. É... Mas, minhas perspectivas de futuro são essas, continuar estudando.

Professora Rosa – Então, a minha trajetória também na docência, é isso?

Mediadora (eu) – Bem, eu deixei em aberto para vocês falarem...

Professora Rosa – Minha trajetória na docência, ou no campo da educação, começou também há bastante tempo. Eu iniciei trabalhando com o ensino fundamental, dei aula na terceira série do ensino fundamental, depois eu assumi um cargo de gestão também numa instituição particular. Depois eu trabalhei com o ensino médio, fiquei também em cargo de gestão nesse período em que eu trabalhei com o ensino médio, depois eu comecei a trabalhar com o ensino superior numa instituição particular também, e nesse período eu fiz o mestrado e comecei atuando, concomitante né, em uma outra instituição particular aqui [...] também como docente e foram várias experiências... Depois eu retornei para a educação básica, concomitante, depois fui aprovada num concurso do

Estado, atuei também como pedagoga no município durante um tempo e em 2007 eu ingressei aqui no IFF. Foi um tempo bem diferente desse tempo que a gente está vivendo porque o concurso que eu fiz foi o primeiro concurso pra educação e Margarida foi a primeira a assumir, eu assumi logo após e a gente tinha muitos desafios, muitos desafios. Era uma prática, era um tratamento bem diferenciado para o pessoal da área de educação. Para vocês terem uma ideia, o horário, por exemplo, era feito, o horário da educação era preenchido nos buracos. Então primeiro fazia o horário de todo mundo, teve período em que eu vim aqui a noite dar uma aula, porque nosso horário era montado depois. E... Depois de estar aqui, em 2012 eu ingressei no doutorado, cursei, concluí e confesso pra vocês que a minha perspectiva de futuro está muito mais focada nesse momento, em termos de horizonte, pra a aposentadoria do que para outras formações. É... Mas eu gosto muito de trabalhar aqui, acho que o grupo cresceu, se fortaleceu, a gente não conquistou ainda o que a gente almeja, eu digo ainda porque eu tenho a esperança da gente ter muitas conquistas aqui dentro, talvez eu não alcance mais essas conquistas, mas eu tenho esperança. Também entendo que a gente vive um momento difícil em termos de instituição, em termos de cenário nacional, mas eu acho que as nossas lutas aqui por um espaço reconhecido, elas não têm sido em vão. A gente já vê um respeito dos colegas pela área de educação, então, trabalhar aqui me deixa mais a vontade, eu sinto um prazer maior do que quando eu me lembro das minhas experiências em instituições particulares, toda pressão... Enfim. Mas, é isso, eu me alegro em poder estar com o grupo, crescendo com o grupo, enfim, eu acho que tem sido um tempo bem desafiador e ao mesmo tempo um tempo de crescimento, pelo menos pra mim tem sido assim. Eu acho que os alunos também respeitam mais a gente da educação, o discurso está mudando, pelo menos nas entrelinhas.

Professora Yasmim – Bom, a minha trajetória profissional, ela mescla entre sala de aula e atividade mais administrativa, então, o meu foco sempre foi a educação infantil, a princípio. Eu comecei como professora de maternal aí saí da sala de aula pra ir para o cargo de orientação educacional do ensino fundamental, paralelo a isso vim para o primeiro contrato aqui, aí fiquei dois anos atuando como professora de ensino superior, depois voltei pra rede privada para um cargo de gestão na educação infantil, voltei pra cá (rsrs), não, na verdade fui pra prefeitura ainda na educação infantil em sala de aula, depois voltei pra cá e hoje estou num cargo de gestão na prefeitura. Assim, é engraçado que a minha realização sempre foi estar na sala de aula, porque quando a gente tem cargo de gestão, eu não me vejo presa a papelada, eu não sou uma pessoa de me prender a papelada, eu cumpro o mínimo que eu tenho que fazer com os papéis, porque tem que ter, mas eu busco movimentar mais a questão pedagógica, sendo que a gente esbarra tanto na rede privada, quanto na rede pública, principalmente na pública, com questões que não deixam a gente desenvolver a questão pedagógica e é isso que me deixa mais frustrada e eu vejo que não consigo me realizar profissionalmente como eu gostaria. Por exemplo, hoje atuando na prefeitura, eu até falo muito isso nas reuniões, eu me prendo muito mais a questões administrativas, estruturais, ao papel do que a parte pedagógica, que é tão necessária. Então assim, isso me faz não querer seguir nessa parte administrativa, então meu foco hoje é voltar pra sala de aula. Se você me perguntar



assim: você quer voltar pra sala de aula de educação infantil? Não sei se eu tenho disposição mais (rsrs). Mas a minha meta é trabalhar com formação de professores no curso superior, até porque eu vejo que a gente em sala de aula, pelo menos assim, o que Rosa falou eu vivi um pouco no meu primeiro contrato, era exatamente isso do horário, a gente não tinha nenhum tipo de reconhecimento nem por parte dos alunos, nem por parte de alguns colegas, não eram todos é claro, e eu me lembro como se fosse hoje, quando a gente entrava na sala de aula, principalmente eu que era bem novinha, bem mais nova do que a maioria dos meus alunos, eles falavam as “pedabobas” chegaram. Eles falavam assim: “vai começar os sonhos”, diziam que a gente vivia num mundo totalmente diferente, e aí quando eu comecei a trabalhar com estágio era nítido as cópias de relatório, eles fingiam que faziam o estágio. Então assim, foi uma experiência boa e ao mesmo tempo muito triste. Quando eu retornei, quatro anos depois, eu já vi um outro cenário, confesso que o curso que eu tive mais problema no meu primeiro contrato eu continuei tendo problema, com relação a respeito, com relação a reconhecimento da nossa área, mas os cursos novos eles já vieram com uma nova roupagem, então o reconhecimento da área pedagógica foi muito maior do que nos outros cursos. Pra mim, a minha perspectiva profissional hoje é essa: voltar pra sala de aula, trabalhar com a formação de professores, que é onde eu acho que eu vou conseguir mudar alguma coisa na educação. Eu penso assim, se a gente consegue mudar a cabeça de quem vai entrar na sala de aula da educação básica, a gente vai aos poucos transformando a educação básica em algo melhor, porque do jeito que está hoje, tá difícil, né? E eu fico pensando assim, como será o futuro, por exemplo, quando meu filho tiver lá no ensino fundamental II e no ensino médio? Que tipo de professor ele terá? Então, eu penso que o nosso posicionamento enquanto professores da área de educação tem que ser esse: o agora é difícil corrigir, até porque na educação tudo demora muito, é um processo de compreensão, de acomodação, e tal, mas eu acho que a gente consegue fazer diferença e esse é o meu objetivo profissional hoje.

Professora Susana – Bom, eu não sei ser outra coisa, eu sou professora desde os dezesseis anos. Eu dei aula de inglês primeiro, aí eu fiz um concurso, muito nova, passei pra Macaé, fiquei no Cefet de lá sete anos, aí conheci os bastidores da escola, fui coordenadora de registro acadêmico, atuei no Pronatec como pedagoga... Ah, e no final dessa trajetória, também na sala de aula, mas já no ensino superior – porque eu tinha acabado de terminar o mestrado – em instituição particular, fiquei dois anos, fiz o concurso pra cá, fiquei aguardando e estou quase dois anos aqui. Assim, enquanto professora aqui o tempo é pequeno, mas na trajetória toda tem um tempinho já. Eu estou fazendo o doutorado agora, então minha perspectiva é terminar o doutorado e ser melhor pra cá, eu não me vejo em outro lugar. A minha história com a instituição é uma história muito... Eu me sinto em casa, por diversas fases da minha vida eu passei muito mais tempo aqui dentro do que com a minha mãe, com a minha família, na minha casa. Fiz ensino médio aqui, fiz técnico aqui, eu fui servidora aqui, eu sou professora aqui, eu não me vejo em nenhum outro lugar, não me vejo mais feliz em nenhum outro lugar. Eu fiquei em contato com outras cidades quase sete anos (Macaé, Rio das Ostras, Rio) e eu não me vejo em outro lugar, eu entendi que se existe alguma coisa de missão, minha

missão é com a cidade, é com esta cidade, e se existe um lugar que eu preciso estar, esse lugar é dentro da sala de aula. Sou completamente apaixonada pelos meus alunos, pela minha função, o formar quem forma me renova. Quando eu acordo de manhã eu penso no meu filho e no que eu tenho que fazer, qual é o meu compromisso, de devolver tudo o que eu sou na verdade, porque eu só sou o que sou porque eu tive a oportunidade de estar aqui dentro, de usufruir dessa estrutura, dessa forma de ser, de pensar, enfim, com a cabeça que a gente pensa, de uma forma mais progressista, de entender a humanidade de uma forma mais política. Mas enfim, voltando, eu estou continuando a minha formação pra ser melhor, eu entendi que esse lugar de reconhecimento tá nas nossas mãos, eu entendi que não é o pessoal da engenharia que uma hora vai acordar e vai dizer assim: “ah vamos lá reconhecer o pessoal da educação, vamos lá bater palmas pra eles, pra o trabalho que eles estão fazendo, vamos entender que a maioria dos professores que se formam na cidade vêm de lá, vamos bater palmas pra eles”, não, isso não vai acontecer. É a gente que vai ter que se posicionar, é a gente que vai ter que criar um local, uma sala, uma coordenação... E é dia após dia, um dia de cada vez, é passo a passo, mas eu quero muito fazer parte disso, eu acho que, eu acho não, eu tenho certeza, grande parte dos problemas que a gente tem, sociais, vêm justamente da educação, que não é de qualidade, que não é pública e que não é pra todos. Eu vejo o mundo dessa forma e se eu puder contribuir vai ser por essa via, dessa forma.

Professora Angélica – É... O meu despertar para a docência aconteceu muito tardiamente porque quando eu fiz a graduação, eu imediatamente após a formatura fui chamada pra ser coordenadora de escola, no alto dos meus vinte e um anos eu fui então coordenar uma escola que abrangia educação infantil a ensino médio, então, já iniciei minha carreira, digamos, nesse contexto administrativo, logo após a minha formação inicial que foi lá na UENF. E aí fiquei atuando durante dois anos na coordenação pedagógica dessa escola em São João da Barra e nesse ínterim eu iniciei então o mestrado – e o meu mestrado e doutorado não foram na área específica de educação e aí me vêm novas perspectivas para o futuro, mas eu já vou chegar lá. E iniciei meu mestrado ao mesmo tempo em que eu passei num concurso também aqui para o instituto para o cargo de técnico em assuntos educacionais, como algumas de nós, e eu fiquei atuando neste cargo durante seis anos e durante este tempo, como outras falas também, me vi muito imersa numa dimensão burocratizadora e ao mesmo tempo uma rotina muito cansativa, no sentido de não viabilizar novas questões, novas abordagens ou o exercício mesmo de um conhecimento, uma produção de conhecimento. Então, cansada dessa vida administrativa, que é a minha experiência profissional em grande parte, eu então resolvi fazer um concurso pra docente, mas isso aconteceu em 2014, então foi ontem né? E como que surgiu essa vontade de ser professora? É... Quando eu optei por um curso de graduação ligado a educação eu não tinha dimensão ou a consciência de que eu gostaria de ser professora, na verdade eu acho que eu senti muito mais uma afinidade com o aspecto de organização, de administração, como Susana colocou, de ficar aqui nos bastidores e agilizar os trâmites e os processos, mas quando eu cheguei no doutorado eu fiquei então me questionando se eu não poderia arriscar e mudar a minha carreira para a docência e foi assim que aconteceu, no ano de 2015 eu começo – eu não

tenho nenhuma experiência anterior em outros níveis de formação, o que me lastima muito hoje porque eu entendo que um professor de ensino superior que tem uma experiência na educação básica ele é mais rico em termos até de concepção da educação de uma forma mais geral, mais integral do que alguém como eu que só tenho experiência na educação superior. Então eu iniciei a minha carreira docente há mais ou menos três anos e meio e de lá pra cá eu tenho percebido que estou construindo a minha escolha e a minha carreira. Eu gosto de ser professora e acho que é uma responsabilidade sem tamanho, então sempre que eu vou preparar minhas aulas, ou sempre que eu penso nisso eu tenho a dimensão da complexidade que é estar atuando e formando pessoas que estarão na educação básica que carece de mais qualidade, que enfrenta uma série de problemas. Então, pensando em perspectivas para o futuro eu me imagino fazendo outros cursos relativos à área de educação porque a pós stricto sensu quando é em educação, ela te desperta o olhar, até por conta das leituras, dos estudos, para assuntos do seu interesse em termos de vivência profissional, o meu mestrado e doutorado obviamente me ampliaram os horizontes cognitivos, intelectuais por uma série de fatores, mas não tem tanto a ver com o que eu faço hoje, que é atuar em disciplinas especificamente pedagógicas, é claro que se relacionam com várias outras ciências, mas especificamente, pedagógicas. Então me imagino fazendo outro curso stricto sensu, não sei se outro mestrado, outro doutorado ou pós-doutorado em educação, pra estar mais próxima da produção de conhecimento no mundo acadêmico, porque nós temos uma dificuldade muito grande de acessar os autores e as leituras que estão se renovando, isso chega pra nós em termos de pesquisa na internet muito tempo depois, mas nas universidades que é onde está acontecendo a formulação e reformulação de ideias, só realmente quem consegue acessar é quem está dentro, como nós estamos num instituto que conversa pouco com a universidade, que tem uma estrutura diferenciada, isso acaba nos afastando. E como desafio, acho, primeiro é essa posição epistemológica mais clara e mais fortificada do grupo dentro de um espaço em que nós somos ainda vistos como saberes secundários e somos secundarizados também enquanto profissionais no sentido deste reconhecimento político que também não pode ser dado, não é uma dádiva divina, mas tem que ser construído por uma mobilização, por uma luta social e política, e tudo isso né? Então acho que essa afirmação epistemológica enquanto grupo vem a abrir mais caminhos, no sentido de mostrar que nós temos algo pra dizer e muito a contribuir, e essa mudança de percepção ou de paradigma institucional é algo que sim, vai levar um pouco de tempo, na minha ideia nós já avançamos, acho que os colegas também percebem isso porque estamos também ocupando espaços institucionais, então isso nos torna pessoas com o poder de fala e aí na medida em que nós falamos e muitas vezes colocamos questões que são realmente importantes, porque estamos todos preocupados e comprometidos com a educação e a formação dos alunos, esse nosso lugar vai sendo demarcado. Então, basicamente isto, e o meu objetivo no fim das contas é, acho que igual ao de todos né, é tá tornando a educação, é contribuir minimamente né, pra essa educação de mais qualidade desses profissionais, que serão nossos colegas, mas que enfrentarão, comparados conosco que estamos numa estrutura que tem todo um suporte tecnológico, técnico, tem uma organização interna que nos favorece, embora também tenha problemas, mas

comparado com a realidade para onde a maioria irá, realmente fica distante, então acho que a nossa responsabilidade aumenta pra fugir dessa ideia fantasiosa que – acho que já passou, já passamos por essa fase – de que os pedagogos fantasiavam a realidade. No nosso grupo eu percebo que a gente tem gente muito mais crítica com relação ao que é educação, e com relação à própria formação dos licenciandos.

Mediadora (eu) – Meninas, então, agora eu gostaria de propor que nós compartilhássemos, que nós voltássemos à proposta inicial, à atividade que foi delimitada e que vocês compartilhassem o que vocês compreendem – e colocaram aí, anotaram – por formação continuada? Vamos lá? A gente inicia a discussão agora em torno da formação continuada propriamente dita.

Professora Angélica – Eu posso começar? Eu anotei vários itens porque formação continuada na minha cabeça é bastante coisa, não sei se é uma coisa só. Talvez o objetivo seja o mesmo, mas eu acho que ela pode se dar, se desdobrar em diferentes ramificações assim né? Então eu conceituei como um aprimoramento ou um aprofundamento dos conhecimentos que foram construídos na formação inicial, na medida em que você está num outro tempo enquanto profissional e parte então, como pontapé inicial, de uma primeira formação, que é de onde você vem. Então esse caminho de prosseguir a formação, que é fundamental para nós professores, você vai também além de poder aprofundar conhecimentos, digamos prévios, que foram estabelecidos num primeiro momento, você vai adquirindo novas habilidades, novas competências, novos saberes e essa aquisição pode e deve se dar em serviço. E eu acho que é uma grande dificuldade das instituições: promover uma formação continuada em serviço dentro de um horário que está programado milimetricamente para aulas e planejamento e etc. Então muitos profissionais acabam se alienando da própria formação continuada por uma questão estrutural, já que eles não são viabilizados no sentido de estarem em serviço se formando, eles precisam, além de toda essa carga horária, dispor de uma outra carga horária, das madrugadas, nos finais de semana, para se formar. Então, pra finalizar eu também considero como formação continuada um tipo de especialização, dependendo do que você escolhe ou do que você pretende com a sua formação continuada e ao mesmo tempo esse processo que é direto, dialético, enfim, de permanência de conhecimentos e saberes, de atualização e ressignificação de saberes do eu profissional.

Professora Susana – Eu fui mais sucinta. Basicamente eu entendo como todo e qualquer tipo de formação que ocorre depois de concluído o ensino inicial, a formação inicial né – no ensino superior – desde que registrados formalmente, que tenham essencialmente carga horária, conteúdo programático. Pode ser extensão, pós-graduação, pode ser lato sensu, stricto sensu, todo tipo de formação que se dá mesmo depois de concluída a formação inicial.

Professora Carla – Bom, eu coloquei que é o processo de formação contínua em que o docente passa no exercício profissional e aí eu disse que essa formação pode se dar em serviço. E aí só fazendo um parêntese para essa questão da formação em serviço,

aproveitando a fala de Angélica, é... As experiências profissionais que eu tive tanto como professora quanto pedagoga, elas me mostraram que a gente utiliza pouquíssimo esse espaço do trabalho, do nosso local de trabalho pra formação, isso é muito angustiante: você participar de reuniões semanais que acontecem em todas as instituições de ensino, você discutir questões que estão muito distantes da realidade relacionada ao ensino e a aprendizagem, que é o foco do nosso trabalho, que é o foco da escola. Então a gente fala de tudo né, mas a gente não fala do ensino, da aprendizagem, do aluno que está avançando, das experiências que nós estamos fazendo. “Como é que a gente partilha isso?” “De que forma que o seu trabalho pode contribuir com o meu?” “O que você está fazendo de projeto que a gente pode fazer junto?” Eu acho que esses espaços de formação, pelo menos nas experiências que eu tenho, a gente aproveita pouquíssimo ou quase nada, a gente fica discutindo uma série de questões, que também são importantes, não estou dizendo que não são, pelo contrário, são questões importantes sim e pertinentes ao trabalho, mas que pouco contribuem pra nossa formação, pra esse processo de formação, então eu coloquei aqui que essa formação continuada pode se dar em serviço e que a gente aproveita pouco. Ela pode se dar por meio de cursos de formação, tantos que a gente pode fazer. Essa formação continuada também pode se dar através das relações estabelecidas com os nossos alunos, o tempo inteiro no nosso trabalho docente a gente está ali naquele processo de formação em que o aluno contribui pra mudança do nosso trabalho, pra mudança do nosso paradigma, daquilo que a gente estabeleceu praquela disciplina, no objetivo que a gente estabeleceu pro nosso aluno, faz pensar que poderia ser diferente, então eu acho que a gente está em constante processo de formação ali com os alunos e também com as leituras que a gente realiza. Eu, pelo menos, aproveito muito o tempo das leituras, esse momento da preparação das aulas, para continuar me formando e pra desconstruir muitos conceitos que eu estabeleci reconstruir outros. Então eu acho que é um processo que a gente vive o tempo inteiro, enquanto estivermos na profissão docente, esse processo de formação continuada vai acontecer e aí eu citei esses exemplos de onde esse processo pode acontecer. Eu acho que na sala de aula com o aluno, as leituras, é o que a gente mais faz, é o que a gente mais consegue fazer, em detrimento de outros espaços.

Professora Susana – Então, eu acabei falando e focando só no formal, e esse é tão mais importante.

Professora Carla – E tão mais efetivo pra gente né?

Professora Susana – E quantos congressos que a gente vai, ninguém pede, a gente que se interessa porque a gente sente aquele “gap”, a gente pensa “isso seria bom pra mim, pra minha formação” e muitas vezes a gente não pensa nisso como formação continuada e é.

Professora Carla – Sim.

Professora Susana – E é tanto mais do que tanta formalidade.

Professora Rosa – Eu também fui bem sucinta, mas a formação continuada me reporta muito a nossa visão e condição de inacabados, essa coisa de que nós estamos no processo de construção e... Eu foquei mais também, como Susana, na questão da formação formal, mas coloquei também que é aquela que está acontecendo no processo do exercício da profissão. Então, concordo plenamente com Angélica, com Carla, com Susana também na questão formal, mas nessa questão que a profissão em si... Quantas vezes a gente já disse: “puxa vida, preparar aula e dar aula eu aprendo muito mais do que o momento que eu paro para fazer um curso”. Essa coisa da docência, a gente pode até nem sempre dar conta disso, mas é algo que vai nos construindo. Quando a gente pensa, por exemplo, em quando a gente começou o magistério e hoje, e a possibilidade desse crescimento acho que é uma coisa fantástica. Mas, penso muito também em formação em serviço, quer dizer em algo mais formal, pra mim também passa muito essa questão do formal.

Professora Yasmim – Então, eu também fiz um resumo aqui. Eu coloquei o seguinte: que é o ato de buscar atualizar o conhecimento com relação à área de atuação e buscar novas informações com relação ao tema desenvolvido. Eu sentia muito isso quando eu ia preparar as aulas, a necessidade de buscar sobre aquele tema, informações da área, porque às vezes, por exemplo, a aula é de legislação, não adianta só estudar a legislação, tem que estudar o contexto histórico, você tem que buscar as raízes, o momento em que foi feita aquela legislação. Então assim, eu acho que formação continuada é essa busca incessante por conhecimento, independente de ser de maneira formal ou informal. É esse ato de se atualizar sempre, estar sempre buscando novidades em relação ao tema, até porque eu acho que quando a gente está em sala de aula o aluno pede isso da gente né, por mais que você trabalhe a mesma disciplina por vários semestres, você precisa levar alguma coisa nova, primeiro porque se não fica muito engessado e outra que se não fica descontextualizado. Então em resumo é isso, essa busca de atualização frequente.

Mediadora (eu) – Vocês acham que existe, diante de tudo que foi dito até agora a respeito da formação continuada, mais de uma possibilidade de formação continuada? O que vocês pensam sobre isso?

Professora Angélica – Na verdade existem possibilidades que são formalizáveis e possibilidades que são informais. Parte de um pressuposto teórico ou de conhecimento já falado né, pra continuar você precisa ter o início, mas ao mesmo tempo você pode se formar continuamente em diversas áreas (de diversas formas – Susana), contextos... Nesse nosso processo de professor, não é só nosso é de todo mundo que exerce a carreira com seriedade, você vai se formando à medida que você vai estudando todos os dias, então você se informa e você se forma todos os dias. E aí eu concordo com o que Carla colocou, os nossos alunos apresentam demandas que muitas vezes nós não paramos para pensar porque eles estão falando de um lugar e o lugar do qual eles estão falando tem um significado diferente sobre aquele conteúdo. Então, isso também nos desafia e nos leva a se formar, a essa preocupação de estar sempre atualizada ou a buscar mais conhecimento. É uma angústia ao mesmo tempo né, porque você vai

vendo que você está absorvida por sua carga de trabalho, mas você precisa ler trezentos livros que estão lá te esperando, mas você não tem como dar conta. E aí eu fico pensando se eu queria ter uma outra vida, uma outra eu só pra ler livro (rsrs) ( aí seria ótimo!).

Professora Rosa – A gente leva um tempão preparando aula e às vezes outras pessoas falam “gente, mas porque tanto tempo preparando aula?”.E você vai, se envolve, você é absorvida... Eu acho que a docência tem muito disso né, te absorve, se você exerce a profissão com seriedade eu acho que você é absorvida pela formação.

Mediadora (eu) – Então, vocês compreendem que tudo que foi dito aqui é formação continuada?

Sim. (Todas concordaram)

Mediadora (eu) – E quem é responsável por promover, oferecer formação continuada aos professores?

Professora Rosa – Acho que todos os envolvidos, mas a começar pelo professor. Mas também quem está exercendo outras funções, por exemplo, aqui no IFF eu tive afastamento para fazer o doutorado então eu acho que a instituição contribuiu muito, a visão, a política da instituição, mas penso que o professor é a mola mestra disso aí.

Professora Angélica – Isso é verdade Rosa, porque a gente está também numa instituição que incentiva e promove a formação continuada, de alguma maneira. Então nós temos cursos a distância, que nós podemos fazer se nós quisermos fazer, existem cursos também, por exemplo, de libras e outros que nós podemos nos inscrever – eu participo aqui do curso de idiomas – então quer dizer (seminários, eventos – Carla)isso!Que nós também organizamos.Então eu acho que é uma combinação de fatores, mas depende inicialmente do professor. Eu me lastimo muito quando vem um professor e fala assim “difícil, eu não tenho tempo”.Calma, vamos nos organizar um pouco também, embora eu entenda que a carga horária de quem trabalha em três, quatro escolas realmente é algo alucinante, mas ao mesmo tempo cabe ao sujeito parar pra pensar em que momento ele está presente no seu processo de formação, porque às vezes ele nem está, ele não está presente por conta da rotina e aí ele não vai refletindo sobre o que ele está fazendo, sobre o que vem, não como culpa dele apenas é uma questão do sistema também de ensino né. Mas na nossa realidade de fato nós temos muitas oportunidades, de realização também.

Professora Rosa – Eu me lembrei da experiência de Alice, que ela compartilhou, ela disse isso que a instituição tem essa política de incentivar no sentido de favorecer de formas variadas esse seu processo de formação, por exemplo, Susana está afastada...

Professora Susana – Eu ia dizer isso, eu estou afastada há quinze dias e eu não sei como eu estaria, em qual outro lugar eu estaria, como eu estaria sendo eu se eu não estivesse afastada.Eu não vejo a possibilidade de lidar com as demandas que eu estou, fazendo doutorado em outra cidade, com um filho pequeno, participando, querendo continuar

nos grupos daqui – eu não quero me desvincular, quero estar aqui sempre – não sei como eu daria conta se eu estivesse na sala de aula também. Então assim... Por a instituição permitir, mas assim, reconhecendo também que essa é uma particularidade dessa instituição.

Professora Angélica – E assim, dado o cenário político pode ser que isso mude, porque pelo que eu estou me recordando no meu tempo de TAE os afastamentos, o fluxo do processo não era muito burocrático no sentido de concorrência entre as pessoas, tecnicamente quem solicitava conseguia, mas hoje nós temos um edital que as pessoas então vão lá se inscrever pra ver se vai ser aprovado ou não o pedido, então você vai percebendo também por uma questão macro política que as coisas têm se afunilado.

Professora Rosa – Por um lado é o fluxo da busca pela formação também, mas por outro lado, é... vamos dizer assim, são conquistas sendo minguadas porque, por exemplo, eu sou de 2012 e eu não entrei em edital, é o caso que Angélica falou. Mas eu acho que tem os dois lados, tanto a procura aumentou bastante, mas também... Eu me lembro quando a gente entrou aqui a gente era estimulado a participar de eventos: ANPED, “gente vai um ônibus, você quer ir, vai, vai ter uma bolsa, vai pagar tudo”. Quer dizer hoje o cenário já é outro, mas eu acho que a gente ainda permanece em vantagem em relação a muitas instituições federais e até universidades. (Houve concordância das participantes)

Professora Yasmim – Voltando a pergunta, a questão de quem deve promover, as instituições promovem, mas aí a gente tá falando de um cenário de IFF né, eu pensando agora no meu cenário lá da prefeitura, por exemplo, a prefeitura hoje promove alguns cursos, lógico que, como eu posso dizer, não são cursos “grandiosos”, mas tem os cursos, inclusive os professores da educação infantil, alguns deles são obrigados até a participar por uma questão de carga horária né, e a gente vai vendo a questão de consciência, a maioria dos professores da rede municipal hoje pensam o seguinte: “eu já tenho o meu concurso, já tenho meu salário, eu tenho uma formação mínima”(bem mínima, que é uma formação de graduação muitas das vezes em instituições que nem reconhecem direito o que é ser pedagogo, o que é ser professor de educação infantil) e elas não valorizam isso. E a gente vê também que os cursos acontecem num ambiente a parte da instituição e não existe também uma equipe que vá junto com o professor tentar colocar isso em prática no local de trabalho dele e nem existe a estrutura física, financeira e de material pra que isso aconteça. Então assim, pensando no instituto federal a gente vê que tudo encaixa de modo que fortaleça a vontade do professor, de modo que as coisas aconteçam e que tudo vá pra frente, quando a gente vai pra outra esfera a gente vai vendo a dificuldade da coisa acontecer. Parte do professor, ele tem um concurso e ele acha que por mais que tenha um plano de cargos e salários pra ele tá bom aquilo ali, ele acha que é pouco o que ele vai ganhar então é melhor não fazer e continua ali, e parte também da organização né. Então existe uma formação que é totalmente avulsa daquilo que é a realidade, é uma creche que não tem estrutura, é uma creche que não tem brinquedo, como que ensina lá que tem que fazer aquela brincadeira? Então eu acho que a gente também tem que pensar nisso, a vontade parte do professor, mas ele precisa ter um contexto pra que isso aconteça. Existe, eu acho que a oferta de formação continuada



tem em grande demanda. Eu fui coordenadora, por exemplo, de uma escola particular, a gente tinha reunião de formação todo mês, então todo mês você tinha um texto pra ser estudado e aí, por exemplo, eu retornei lá essa semana e a pessoa que está como coordenadora no meu lugar falou assim: “Yasmim eu tô apavorada como as professoras não querem nada”. “Pra quê reunião de formação? A gente já sabe o que é pra fazer.” Então assim, não existe essa busca, eu acho que o professor da educação básica não está preso a essa questão de estar sempre se atualizando, ele acha que o que ele sabe tá bom e que passou. E aí eu acho também que é uma questão cultural, é da formação dele, porque às vezes ele teve uma formação de professores que não viam a formação continuada como vantagem e assim por diante. Então o meu ponto de vista hoje é: existe uma demanda enorme, existe uma vontade de alguns, mas existe uma carência da gente colocar em prática o que a gente estuda em alguns lugares.

Professora Angélica – Isso! Eu acho que são vários fatores importantes aí né Yasmim? Primeiro é o estímulo também que é dado ao professor em termos de retorno salarial daquilo que se faz, porque se nós formos comparar também o instituto com a rede estadual, municipal é uma discrepância absoluta, grande, um diploma de doutorado aqui você tem uma remuneração de mais de cinco mil reais, no Estado nem sei se chega a mil. Então as pessoas também ficam se perguntando pra quê se engajar, porque muitas vezes a dispensa do trabalho não acontece, por conta da burocracia acontece quando o professor já está se formando, e ela tem um desgaste físico, psíquico né, porque toda carga horária de trabalho e isso vai ser revertido em que? (Financeiro – Rosa) Exato! Porque só o salário com vencimento básico não dá conta, né? Então eu acho que isso é um problema, a natureza dos cursos de formação continuada principalmente na área de gestão, e a gente lê texto sobre isso, é muito teórica e fica aquilo “rememorar o que já se sabe”, o que já foi aprendido na formação inicial, então não se tem essa preocupação em trabalhar com os problemas concretos da escola e aí o curso acrescenta pouco e vai desqualificando a formação continuada porque as pessoas ficam assim “vou fazer esse curso e o que que isso vai me acrescentar?” Não vai acrescentar nada, é só mais um certificado, que também não vai me acrescentar nada em termos salariais porque não tem um impacto tão grande no vencimento. Enfim, uma série de fatores, mas é claro, algo que a gente, acho que todo mundo tem essa consciência e fala com os alunos: “escolheu ser professor, como qualquer outra profissão, seus estudos só começaram”. Você vai estudar até morrer, até se aposentar. (Até que a morte nos separe! – Rosa) Isso! Porque às vezes eles ficam com essa ideia: “não, estamos estudando aqui e isso vai parar”. Não isso não vai parar, isso vai aumentar! À medida que você se compromete com o seu trabalho, mas também eu entendo e acho que nem todos os professores que não fazem, que não procuram são descompromissados, é porque tem também uma série de fatores externos que contribuem para um desânimo, né? Agora eu queria fazer um comentário aqui do instituto, essa nova política de organização, de formação continuada, por exemplo, pra nós da educação pode desfavorecer – em que sentido? Antes se eu, Angélica, queria participar de um congresso, eu poderia submeter a proposta e pedido de auxílio, ajuda de custo e essa verba, se eu não estou enganada, saía diretamente do campus, agora isso está atrelado às

coordenações de curso e aí o nosso lugar pulverizado (dificulta – Susana), acredito que sim. Porque eu, por exemplo, vou participar, porque todo mundo aqui uma hora vai participar de alguma coisa porque tem que participar, até por conta de pesquisa e de interesse... Eu vou participar, eu vou precisar submeter o meu pedido de auxílio a um colegiado de curso que tem “ene” demandas da parte específica e eu não sei se vai passar.

Professora Rosa – E como você atua em vários, ele pode dizer: “não, vai pro outro, vai pro outro”.

Professora Angélica – Isso aí! Então eu não sei em que medida essa nova forma de pensar a questão administrativa em termos financeiros, que tem um ponto positivo, tem, mas o lado negativo pra nós da educação – eu pensei nisso essa semana – é esse. Porque eu tô vendo lá vários congressos, quero participar desse aqui. “Ih, mas a ajuda de custo vai sair da onde?” “Mas esse curso vai querer?” Que não é um curso, por exemplo, na área de letras, de ciências da natureza, é de educação. Eu não sei como vai ser isso, isso vai ter que ser organizado dentro dos colegiados e aí isso demanda o que? Posicionamento político mais claro do nosso grupo, porque se não a gente fica sem força e sem voz também pra colocar, né?

Mediadora (eu) – Angélica, você ou qualquer uma também pode falar... Vocês consideram que o que Angélica acabou de relatar é um entrave para a formação continuada, especificamente do grupo?

Professora Carla – Eu acho que é uma dificuldade sim. O tempo de experiência que eu tive tanto na reitoria, como na direção geral, esse processo de descentralização para as coordenações já vem acontecendo há algum tempo e até com o pleito das próprias coordenações no sentido de ter autonomia pra definir algumas coisas, enfim. Então assim, ao meu ver é um grande ganho você no âmbito de uma coordenação de curso definir como é que você administra aquele recurso, como é que você organiza o trabalho, acho que é um grande ganho. Agora especificamente para o nosso grupo, de fato é algo que vai trazer algumas dificuldades, eu já estou vivenciando uma, na semana que vem eu vou levar um grupo de alunos de dois cursos ao campus de Itaperuna pra gente fazer uma visita técnica num evento lá de tecnologia na educação, e aí na hora de submeter o pedido eu falei gente e agora pra onde eu vou, pra qual coordenação? E aí elegi o critério de escolher a coordenação que tinha o maior número de alunos que eu iria levar, e aí quando eu fui conversar com a pessoa responsável da coordenação, a pergunta que ela me fez foi: quantos alunos você está levando do curso? E do outro também, e tal... Mas assim, foi algo que me incomodou, eu não sou professora do curso de Geografia, de... Eu sou professora de todos os cursos. Aquilo me incomodou um pouco e na hora eu não questioneei porque é um processo que tá começando, mas eu acho que a gente vai ter que amadurecer algumas questões aqui, de como a gente vai lidar com isso, como a gente vai se posicionar porque de fato nós somos de todo mundo e não somos de ninguém, porque a gente está em todas as coordenações. Acho que a gente tá construindo esse lugar, como Rosa colocou muito bem aqui, as colegas

também...Eu acho que é algo que vai trazer algumas dificuldades, mas enfim, é o processo mesmo institucional, que não tem como correr de algumas coisas.

Mediadora (eu) – Existem outros entraves à realização da formação continuada? Especificamente na instituição.

Professora Susana – Acho que esse é o principal hoje.

Professora Rosa – Até mesmo porque em termos de aulas a gente tem a possibilidade de redução, a gente tem essa possibilidade de trocar com um colega, enfim, eu acho que seria mesmo essa questão financeira que hoje está mais pontuada.

Professora Carla– Eu concordo com Rosa.O tempo que eu estou aqui na instituição é muito válido, as políticas existentes sempre favoreceram muito esse processo de formação continuada do servidor na verdade, incluindo aí técnico administrativo.A gente que foi técnico administrativo, eu tive muitas oportunidades de continuar estudando quando era técnica administrativa.Hoje é por uma questão macro, que não depende só do instituto, o recurso está cada vez menor, corta orçamento, tem contingenciamento, a gente está vivendo um processo que é reflexo de um cenário que a educação no Brasil tá vivendo, então isso vai incidir diretamente sobre nós, mas no que diz respeito às ações institucionais, eu acho que sim – pelo menos o tempo que eu estou aqui, doze anos – as políticas sempre foram favoráveis para o processo de formação, mesmo com algumas dificuldades acho que sempre foram favoráveis.

Mediadora (eu) – Vocês querem falar alguma outra insatisfação dentro da formação continuada?

Professora Carla – Olha, eu falei um pouquinho essa questão da formação em serviço.Acho que esse é um ponto, que não é exclusivo da nossa escola, que a gente tem dificuldade enquanto profissional da educação de fazer esse debate cotidiano da sala de aula, das questões da aprendizagem, do ensino... E isso angustia um pouco porque a gente vê alguns trabalhos sendo realizados pelos colegas pelos corredores, pelo site da instituição, e a gente pensa assim: “puxa, eu estou fazendo algo tão semelhante!”Ou:“eu poderia estar junto”.E a gente não consegue trocar ideias, a gente não consegue conversar sobre isso porque o trabalho vai... A dinâmica vai nos consumindo. Não é uma insatisfação em relação a instituição, é uma angústia que eu trago de um tempo, de uma trajetória profissional anterior ao instituto, a gente fala pouco do trabalho que a gente realiza, de como a gente poderia potencializar esse trabalho, como que a gente poderia fortalecer esse trabalho que a gente faz, coletivamente a gente faz pouco, mas não é algo “Instituto Federal Fluminense”, eu acho que é uma característica até do trabalho docente, a gente é meio artesão,né?Muitos autores classificam o nosso trabalho como artesão.Então eu acho que a gente fica muito solitário em algumas ações e aí eu acho que é mudança de paradigma mesmo.

Mediadora (eu) – Então Carla, você pensa que a responsabilidade incide sobre o professor no que diz respeito a essa dificuldade de se encontrar e praticar uma formação continuada em serviço?

Professora Carla – Eu acho que não só do professor, da instituição também. Mas assim, eu percebo que pra isso acontecer há uma necessidade de mudança de paradigma, de pensar no espaço de reunião pedagógica que a gente tem como um espaço de formação, e aí isso é uma questão que eu preciso provocar, que o coordenador precisa estar atento, a gestão de uma maneira geral. Mas isso é uma mudança de paradigma mesmo porque historicamente a gente vem ocupando esse espaço que poderia ser para uma formação em serviço, uma troca, uma construção, pra outras funções, que são importantes, mas assim, eu sinto um pouco de falta disso e a gente faz em outros momentos que a gente pode (o trabalho que Angélica tá aí capitaneando...). Nossa, seria tão bom que isso fosse institucionalizado, que a gente tivesse tempo pra estudar, se tivesse lá na nossa organização de horário, acho que seria tão bom! Mas é uma questão de mudança de paradigma mesmo. Alguém precisa lutar por isso, mas precisa entender como importante, e aí sou eu, você, o coletivo, não é um só.

Professora Susana – Me fez lembrar do primeiro encontro de pedagogos que a gente teve lá em Bom Jesus, você lembra disso? Como foi bom, estava todo mundo empolgado, tinha umas trinta pessoas de todos campi, foi lindo, maravilhoso! A gente visitou na época que deixou de ser universidade e passou a ser campus, estava todo mundo em festa e quando foi o segundo encontro? Morreu! A gente começou a mandar texto, cada dupla ficou incumbida de ler um texto e apresentar na próxima e a próxima simplesmente não aconteceu. Meu Deus! Que momento lindo, sensacional, em 2008... Quer dizer às vezes a gente faz isso: a gente se expõe, promove e nada.

Professora Rosa – Eu precisei sair, não sei se foi dito, mas acho que essa questão da ampliação da carga horária, eu acho que é um limitador também, tanto para a formação que acontece porque a gente fica com sobrecarga de aulas, como também para encontros aqui. Você vê, olha a dificuldade do grupo se reunir pra gente estar discutindo, pra gente participar desta formação continuada (rsrs).

Mediadora (eu) – Gente, podemos encerrar? Vocês têm mais alguma coisa a dizer?

Grupo focal – 2º encontro (16/05/18)

Transcrição

Mediadora (eu) – Então, o tema da discussão de hoje é identidade docente. E a tarefa inicial é para vocês compartilharem como foi o seu primeiro dia na escola. Que lembranças, que recordações você tem do seu primeiro dia na escola? Se você não tiver do primeiro dia, pode ser do seu primeiro ano.

Professora Iris – Então, eu não lembro, eu lembro das primeiras experiências com a escola, o primeiro dia não lembro. Mas eu tenho “flashes” muito separados de momentos diferentes, então eu consigo narrar por volta dos quatro cinco anos, mas eu tenho flashes de antes, mas não consigo lembrar de nenhuma história, eu tenho imagens soltas na minha cabeça. Então, dessas primeiras experiências por volta dos quatro cinco anos, eu lembro de ficar muito angustiada para ir pra escola, por aquele sentimento de separação da família, separar da minha avó, que ficava comigo o dia todo e eu me sentia muito angustiada, então os primeiros dias eram de muito estranhamento “o que eu estou fazendo aqui? E com essas crianças?” Eu não sentia prazer de jeito nenhum, eu sempre fui muito interessada nas tarefas escolares, eu fazia em casa, porque em casa o meu irmão mais velho me estimulava em relação a isso, à leitura, à escrita, mas gostava também de fazer na escola, mas o ambiente me deixava muito incomodada nos primeiros dias, eu não queria sair de casa, não queria me separar, então eu me lembro de chorar muito de não querer ficar, minha mãe indo embora e eu tendo que ficar... Aí depois foi se tornando mais confortável né, no ensino fundamental já não lembro de ter esse problema, mas as primeiras experiências na educação infantil foram incômodas. E lembro de uma situação, também não sei se diz respeito ao primeiro dia de aula, mas segundo a minha mãe eu era uma criança meio rebelde, então eu batia, eu mordida (meu filho não faz nada disso), mas eu fazia, eu batia, eu mordida, eu era impaciente, eu sempre fui uma criança muito agitada, eu subia em tudo, aí eu chegava no escorregador tinha uma fila, eu não esperava a fila eu ia derrubando as crianças. Aí a professora me prendeu no banheiro, isso eu devia ter uns três anos porque foi antes dessa memória que eu tenho mais ou menos construída, aí ela me deixou de castigo presa no banheiro, aí eu batia na porta, chorava...

Professora Susana – Acho que eu vou falar logo porque a minha experiência é exatamente o oposto da dela, porque eu fui pra escola com um ano e meio. Meus pais se separaram, meu pai foi morar em São Paulo, minha mãe era empregada doméstica, a gente não tinha casa, eu morava onde ela trabalhava, então a única solução que ela teve foi me colocar na escola pra dar conta de tudo que tava acontecendo, né? Ela era cozinheira e ela também supervisionava o trabalho dos outros empregados, a casa era imensa, uma casa de pessoas que têm muito dinheiro aqui na cidade e tal, e eu cresci aí nessa situação, então quando eu fui pra escola, ela conta, era muito engraçado porque eu falava assim: “mãe vai embora, pode me deixar, tá tudo bem e vai pelo cantinho” (porque ela tinha sofrido um acidente né) e aí ficaram essas coisas assim. Mas a minha memória, minha história com a escola é sempre essa de “vai embora, deixa eu ficar aqui” (porque aqui é muito melhor que em casa né). Então sempre essa boa relação com a escola e era uma escola particular, ela me colocou numa escola próxima de onde ela trabalhava, e era uma escola particular, então eu lembro assim não era uma escola grande, era uma escola pequena, eram poucos alunos na sala, mas eu me lembro de muita diversão, a gente fazia textura, a gente fazia caminho, aquelas coisinhas de areia, tinha algodão doce no recreio, umas coisas assim, uma escola chamada favinho de mel [...]. E aí eu fiquei até os seis anos, até ir pro [...] não era uma escola particular, mas era uma escola com uma estrutura muito similar às escolas particulares, as irmãs salesiano,

era o sistema Dom Bosco [...] e eu tinha bolsa, minha mãe tinha conseguido uma bolsa, aí eu entrei com seis anos e saí com treze, aí vim pra cá. Eu só passei por três escolas e minha relação com a escola sempre essa, de carinho. Minha mãe conta que eu ia pra escola com dor de barriga, tinha algum problema, mas ia pra escola mesmo assim, eu ia pra escola de qualquer jeito eu não faltava aula e no [...] a gente ganhava medalhinha no final do ano por várias coisas: frequência, por nota, por não sei o quê... Eu ia pra casa cheia de medalhinha porque eu não faltava aula, eu tinha horror de faltar aula, mas é isso, minha experiência com a escola era boa.

Professora Iris – Isso que ela tá contando... Pode fazer isso, de retomar? (Claro! – eu) Porque eu acho que em casa eu tinha aquela situação de extremo mimo e acolhimento da mãe e da avó, então embora eu gostasse dessas atividades, da brincadeira, eu não sentia esse acolhimento e esse carinho porque de fato não é o espaço privado da sua casa, não é sua mãe, não é sua avó que tá com você e isso me incomodava naquele espaço da escola assim. Hoje fazendo essa reflexão né, eu queria aquele mimo, aquele aconchego de ficar o dia inteiro deitada pedindo “vó me dá água” (rsrs) e aquele mimo absurdo, então eu acho que isso se reflete hoje na minha relação com o meu filho, eu sou bem assim, tento não reproduzir integralmente.

Professora Yasmim – Bom, a minha experiência é um pouco a mistura das duas (rsrs), porque na verdade assim, eu lembro papai e mamãe trabalhavam o dia todo e aí eles não tinham dinheiro para pagar uma creche integral, aí eu estudava de manhã numa escola pública [...] e à tarde numa escola particular. Do [...] eu não lembro muita coisa, me lembro assim, como eu tinha entrado primeiro na escola particular e depois na pública, eles me achavam muito inteligente e queriam que eu pulasse de série (tanto é que eu pulei de série), mas na escola particular eu era a última a ir embora, todo mundo ia embora tipo assim cinco horas e eu acho que ficava lá até as seis porque eu me lembro muito de mim sentada na escada esperando (sensação de abandono né), e a escola era nos fundos da casa da dona da escola e os filhos dela comiam banana e eu queria banana também, e aí ela vinha com a banana pra mim, eu chorava porque eu queria a banana das crianças... Essa é a minha primeira lembrança. Depois eu saí de lá, quando era mais velha, e fiquei só no [...]. A gente estudava de manhã, eu levava minha irmã pra escola e voltava pra casa sozinha e ficava com ela em casa, nós duas. E aí eu era a puxa-saco das professoras porque eu sempre fui a mais nova, eu pulei justo a classe de alfabetização, que é o atual primeiro ano, porque eu já tinha sido alfabetizada na primeira escola, eu era a mais novinha, todo mundo fazia uma idade e eu tava fazendo uma antes, então eu não tinha amiguinhos, eu não conseguia me relacionar, então meus amigos eram os professores e por isso todo mundo ficava contra mim, lógico né. O tempo todo eu lembro dessas coisas: de não ter coleguinha, de no recreio ficar na sala dos professores, isso foi no [...], aí eu saí do [...] fui pra outra escola pública, que na época diziam que era muito boa e tal, quando eu cheguei lá (era uma escola mais perto da minha casa que mais no interior) um garoto, como eu era a puxa-saco, ele pegou uma lata de lixo e jogou na minha cabeça (rsrs), virou a lata de lixo. Eu estava na quinta série, eu devia ter nove pra dez anos, eu lembro que a professora de matemática não passava nada no

quadro ela pegava o meu caderno, escrevia e eu ia pro quadro e aí eu escrevia tudo no quadro e tal e em contrapartida eu dedurava as crianças né, os colegas, e aí o que que aconteceu? Ele me pegou lá. Minha mãe conta que ela ia me buscar na escola e quando chegava eu estava dentro da cozinha ajudando as cozinheiras a descascar alho, cebola (rsrs), tava com a vassoura limpando a escola. Mas é engraçado que, hoje em dia eu falo assim “gente, eu fui vítima de bullying”, porque imagina me pegar no meio do pátio, me jogar uma lata de lixo (eu também faria isso com você, X9 – Iris) (rsrs), mas eu não tenho recordação ruim, eu lembro com muito carinho de todas as escolas, mas se você me perguntar assim: Yasmim, você tem colegas de escola até antes do ensino médio? Não, eu não tenho. Eu fiz pouquíssimas amizades, porque os meus amigos eram quem não deveria ser os meus amigos né, que eram os funcionários da escola, os professores e tal. Mas volto a dizer, eu não me sinto traumatizada, nada disso, por conta dessa vivência, mas a minha experiência de escola é isso, de ser “puxa-saco”, a dedo duro (rsrs).

Professora Rosa – Eu não me recordo dos meus primeiros dias na escola. Eu morava no interior, toda educação básica eu fiz no interior, eu morava no interior e no interior, na minha época, a gente ia pra escola na alfabetização. Eu sou a terceira, eu tenho um casal de irmãos que são mais velhos do que eu e o que eu me lembro é que eu chorava porque eu queria ir pra escola, mas a escola pra mim não foi traumática porque eu tinha os meus irmãos já na escola, então era um ponto de apoio, mas... Eu me lembro que era uma classe única e tinha alunos da alfabetização até a quarta série e também era uma única professora, ela é mãe do professor [...] que dá aula aqui. Que mais que eu lembro... Eu gostava muito dos livros dos meus irmãos, porque lá em casa não tinha muitos livros, a gente morava no interior, então os livros dos meus irmãos era o que eu gostava de manusear. Uma coisa que eu sei até hoje, eu me lembro que logo que eu aprendi a ler eu decorei os Estados e as capitais, até hoje eu sei todos os Estados, todas as capitais, porque eu decorei no livro dos meus irmãos, não tinha outra coisa pra fazer (rsrs). Gostava também de memorizar textos que traziam no livro de português, mas como eu já tinha essa coisa de ver os meus irmãos, essa coisa, de se arrumar pra ir pra escola, indo pra escola, eu desejar ir pra escola, então a escola pra mim sempre foi um espaço prazeroso, eu gostava de ir pra escola. Porque diferente de Iris eu não tive, eu acho que se eu fosse também na condição dela: sozinha, a mãe deixando... Era muito interessante porque a minha professora morava depois da minha casa, então a gente ficava arrumadinho esperando a professora, quando ela passava a gente ia junto com ela, então era todo um ambiente familiar, não tinha aquela coisa “deixei você na escola e fui pra casa”, não, era perto da minha casa, as pessoas que iam pra escola eram da comunidade, próximas. Eu morava numa vila, então pra mim a escola sempre foi um lugar que eu gostava de ir. Ah sim, eu também fui adiantada de série por causa dos meus irmãos, porque mamãe ia ensinar a eles eu estava perto então eu acabei me alfabetizando antes dos outros, portanto eu fiquei na série do meu irmão depois, que é mais velho do que eu, eu fiquei na série junto com ele por isso, mamãe ia ensinar eu tava junto, aquela convivência ali me adiantou.

Professora Susana – Quase aconteceu a mesma coisa comigo em relação a adiantar, eu não adiantei, como eu vim de escola particular, eu fiz prova pras minhas colegas pra passarem pro [...], não era só conseguir a vaga lá, você tinha que conseguir a vaga e fazia uma prova, fiz a prova minha e de mais duas colegas do lado. Depois se tornaram grandes amigas, a gente se fala até hoje, a gente conta essa história com graça porque a gente burlou a regra das irmãs salesianas, uma delas fica até hoje na porta da escola com uma régua, não sei se ela usa a régua ainda, mas o saião tá lá, era muito rígido...

Mediadora (eu) – Algum professor marcante? Vocês se lembram da primeira professora, ou professor?

Professora Iris – Eu me lembro, da primeira não, mas a que me marcou profundamente foi essa professora do segundo ano porque ela era apaixonada por mim. Ela me apertava e ela me chamava pra ir pro quadro escrever e nessa fase, eu tive essa fase assim na educação infantil que eu era meio rebelde, depois eu fiquei muito boazinha até os treze anos, aí depois dos treze aos quatorze dei uma pirada de cabeça, fiquei revoltada até os quinze – dos doze aos quatorze – mas nessa fase do primeiro até o sexto ano do ensino fundamental eu era muito quietinha na sala, disciplinada, boazinha, aquela menina branquinha com a bochecha rosada assim...Aí ela ficava me apertando, me beijando, me chamava pra ir pro quadro escrever alguma coisa, pedia pra eu ler e aí eu fiquei muito apaixonada por ela. Nossa, eu tava procurando outro dia essa professora no facebook pra ver se eu a encontro.

Professora Susana – Eu me lembro de praticamente todas as minhas professoras, eu sempre tive uma relação muito próxima com elas. Eu me lembro de corrigir coisas no quadro, de levar coisa pra casa, todas as professoras de Geografia e História no [...] depois de uma determinada idade faziam isso, de me dar o gabarito e pedir pra eu reproduzir a correção da minha prova, isso não é nada ético né, mas eu aprendi vários ofícios de professor nessa situação. Outra coisa que eu me lembro, de não ir em alguns intervalos porque eu ficava com a Isabela dentro da secretaria passando as notas das provas para os boletins, me lembro dessa relação com a parte de trás da escola desde muito pequena, eu tinha a letra muito bonita, e aí elas ficavam me chamando pras coisas: “ah, cê entrega esse convite pra gente?” “Ah, bota o nome nos boletins pra gente”. Tinha essa coisa assim, eu me lembro disso com muito carinho, porque eu adoro.

Professora Yasmim – Eu também lembro. Da educação infantil eu lembro dessa professora aqui da escola particular na casa dela, é até engraçado que quando eu me formei eu fui trabalhar na escola que ela trabalhava, nós trabalhamos juntas depois. Da educação infantil até o fundamental I no [...] eu lembro que eu gostava muito de uma professora, que eu não lembro dela, nem nome, nem nada...E como mamãe sempre foi muito ausente, mamãe nem, mamãe só foi na escola uma vez que eu tinha ficado de recuperação pedir pra me reprovar, já que eu tinha pulado, então podia me reprovar que não tinha problema, porque eu tava de recuperação. Aí na época a professora falou que não tinha necessidade disso e tal...Mas no ensino fundamental II eu já me lembro dessa professora, motivo do garoto jogar a lixeira em mim, inclusive onde eu encontro ela: “ô



tia Maaaaarta” (rsrs),ela era super gente boa.E na minha outra escola onde eu terminei o fundamental II, eu lembro de quase todos os professores, tanto os que eram bons, porque aí eu comecei a desenvolver o lado crítico, eu fui uma aluna muito chata né, que eu era aquela que tinha livre acesso à direção da escola e aí eu contava o que os professores faziam de certo e errado dentro da sala (rsrs), eu fui muito chata. Mas quando eu fui pro ensino médio aí eu peguei minha fase, porque todo mundo tem aquela fase rebelde, e aí eu fui aquela, eu comecei a dar trabalho aos professores, Nilceia professora de matemática. Aí eu comecei a sentar no fundo da sala, a conversar, aí eu falei “agora eu vou mostrar pra que que eu vim”(rsrs), mas assim, essa Nilceia também professora de matemática, eu tenho um carinho enorme por ela, eu dei muito trabalho a ela eu sei, mas ela tinha essa coisa de chegar perto, de conversar, de dar carinho do jeito dela, que ela era super general assim. Mas eu me lembro e das outras do ensino médio também, assim, tem as que eu lembro mais, que eu tive mais contato, mais carinho e as outras que ficam no mediano.

Professora Susana – O nome das duas professoras daqui que eu lembro com muito carinho, que é tia Carmélia e tia Gilda e depois acho que minha primeira professora no [...] foi Maria Inês, tia Maria Inês, magra, alta...

Professora Iris – Eu lembro que no fundamental II eu tive um professor de português, eu estudava numa escola de padre, onde e numa escola de padre em geral são todos muito tradicionais e reacionários em certo sentido, e aí eu tinha um professor de português que era de esquerda e era muito revolucionário e muito libertário. Então ele falava: “você meninas não podem deixar os homens tratarem vocês assim, vocês não podem deixar os meninos falarem assim com vocês”. Aí ele falava de política e ele pedia que a gente fizesse redações sobre temas polêmicos, eu acho que isso ajudou muito a me formar como pessoa nesse sentido, de escolher cursos que têm uma orientação ideológica de esquerda em geral e de me posicionar politicamente desse jeito, tanto que eu tenho ele até hoje no facebook e eu falo “gente como que eu tô parecida com Valter”, nesse sentido, “a gente fala as mesmas coisas”. E ele foi muito importante nesse sentido.

Professora Susana – Eu tive isso, mas já aqui com dezesseis anos. A primeira vez que eu ouvi que eu poderia ser professora foi de uma professora daqui, quando dava aula de sociologia no primeiro ano [...] ela falou pra mim: “você é ótima, vem pra cá”, e não sei o quê... Aí eu, dezesseis anos né, dava aula de inglês já na época, mas assim só de inglês né, ponto, e aí tô aqui.

Professora Rosa – Eu me lembro dessa professora da alfabetização. Foi minha primeira professora, mas eu nunca tive assim muita aproximação com os professores, assim esse convívio, como ela falou, eu sempre fui mais na minha. Mas eu tive uma professora na quarta série que eu achava essa professora o máximo, achava a letra dela linda, o cabelo dela lindo, a roupa dela linda, sabe aquela coisa assim, tudo que a professora... Eu me lembro que ela, naquela época, ela usava uma cesta, não sei se de vime, alguma coisa assim, que ela colocava os cadernos ali dentro, aí eu ficava pensando “eu preciso comprar uma cesta igual a essa”, sabe aquela coisa que você fica querendo imitar o

professor? E... Professores assim marcantes, marcantes eu não me lembro, eu me lembro dos professores Joelma, por exemplo, daqui, que agora é da rede ali, que até já aposentou, ela foi minha professora, mas nada assim que causasse tanto brilho no que diz respeito de mim para com ela.

Mediadora (eu) – Susana, você acha que foi nesse momento que a professora viu um talento especial em você, que você se despertou para a docência?

Professora Susana – Com certeza! Eu jamais tinha pensado... Eu ia fazer Letras porque eu já dava aula de Inglês, então na verdade eu passei pro vestibular de Letras em razão de ser professora de Inglês. Então eu fui fazer Ciência da Educação, na verdade, também pra eliminar disciplinas pedagógicas, pra depois voltar e terminar o curso de letras, minha intenção era essa, começar a trabalhar e pagar a faculdade, era isso. Quando eu me vi no mundo da educação mais o que ela tinha falado as coisas se... “É isso aqui, é só isso daqui que eu quero”. A gente trabalha os fundamentos da educação, trabalhava né porque agora é Pedagogia, não é mais Ciência da Educação, mas a gente trabalhava os fundamentos da educação: filosofia da educação, história da educação, política da educação, sociologia da educação, ficava dois anos discutindo só isso pra depois entrar, isso com certeza fez a minha...

Mediadora (eu) – Vocês têm um marco, é... Na infância vocês diziam que iam ser o que, quando vocês crescessem?

Professora Yasmim – Eu me lembro como se fosse hoje, aliás eu até pouco tempo tinha os cadernos na minha casa. Tinha um [...] no terraço, que era onde seria construída uma casa, que nunca foi construída, um espaço enorme, eu morava na casa de baixo, aí eu levava as cadeiras da mesa de jantar lá pra cima, pegava os meus cadernos botava e aí eu brincava de professora sozinha, levava as bonecas nas cadeiras, dava aula, dava prova, isso eu lembro perfeitamente. E aí eu tenho na família várias professoras e eu lembro do incentivo contra “não, você pode fazer muito mais, professor não vale de nada” e não sei o quê... E foi todo aquele incentivo contra e eu sempre lutando “não, o que eu quero ser é isso!” E aí, quando eu estava no ensino fundamental, com treze anos, eu comecei a tirar folga de uma babá de uma amiga de mamãe, e aí nessa eu ia toda semana, aí a mãe do menino falou assim “Yasmim, você quer ser professora?” Eu falei “quero, o que eu quero é isso e eu vou ser professora”. Na época eu não conhecia o [...], pra mim era um mundo muito distante, ela falou assim Yasmim eu vou te apresentar numa escola que eu sei que a sua mãe não tem condição de pagar, mas a gente vai arrumar uma bolsa pra você estudar lá. E eu fui, ela me apresentou, mas não era assim o processo, eu descobri que tinha uma prova pra conseguir o desconto, a prova foi no dia do meu aniversário, tava tudo pronto, tinha um parque, a gente ia pra um parque brincar, mas antes eu fui fazer aprova. Eu fiz a prova de treze para quatorze anos, que foi antes de eu entrar no ensino médio – foi no final do ano – e aí eu fiz essa prova e passei, fiquei com uma nota boa e consegui um desconto que minha mãe podia pagar. Eu me lembro que no primeiro dia de aula de Didática, quando a professora perguntou: “qual é o objetivo de vocês?” Eu falei pra ela assim “eu quero ensinar crianças a lerem e

escreverem e quero ensinar a ser professor”, não esqueço minhas palavras, eu tinha a atividade que ela passou por escrito, anotada. E ainda assim, fazendo o magistério, todo mundo ficava no pé: “não, faz outra faculdade, faz outra” e eu nunca me vi... Não existiu um marco, eu não me lembro de ninguém que tenha incentivado, porque o meu pai e a minha mãe nunca me incentivaram a seguir a carreira de docente, eles sempre foram contra, minha família inteira sempre foi contra, nenhum professor nunca me deu força, eu não me lembro de ter tido um professor que dissesse assim “vão bora, eu vou com você”, não me lembro disso, pelo contrário, todos sempre falavam a mesma coisa: ganha pouco, trabalha muito... Mas eu sempre fui aquela do contra né, então se todo mundo não quer eu quero. Eu me descobri professora, eu me decidi muito cedo, porque isso eu tinha sete pra oito anos, vendo os cadernos antigos eu vi as atividades, eu devia ter sete pra oito quando eu me descobri.

Professora Iris – Quando eu era criança eu falava que eu ia ser médica, mas não porque eu tivesse alguma vontade de ser médica, eu acho que era mais uma imposição social de falar que eu teria uma carreira de prestígio. Mas eu tava falando isso até com o meu marido essa semana que passou “[...] eu tô pensando assim, quando eu brincava, a brincadeira que eu mais gostava de fazer quando eu era criança era brincar de ser professora”. Então a minha mãe me comprou um quadro de giz, pendurou, eu sentava meu irmão (coitado dele), colocava uma boneca do lado, meu irmão no meio, ensinava o meu irmão a ler e escrever, a juntar as letras “b com a faz ba” e sempre era a brincadeira que eu mais gostava. Depois de brincar de professora eu gostava de brincar com papel, eu brincava que eu era alguma coisa que mexesse com papel, que eu tinha que picar papel, que eu tinha que escrever alguma coisa, então isso sempre esteve presente assim no meu imaginário do cotidiano, alguma coisa que eu tivesse que ler e tivesse que escrever e tivesse que lidar com leitura, com livros e ensinar, mas mesmo assim, passei muito tempo afirmando que seria médica, e eu não tenho a menor vontade.

Professora Susana – É exatamente a memória que eu tenho. Minha mãe trabalhou nessa primeira casa até meus oito anos e aí arrumou outro emprego quando eu estava com essa idade e a gente foi morar no [...]. Aí eu tinha uma vizinha que era na verdade sobrinha da patroa da minha mãe, Paulinha o nome dela, e ela era dois anos mais velha, ela fazia inglês no Ibeu e eu achava a coisa mais sensacional do mundo fazer inglês, então quando ela chegava a casa eu pegava os livros dela “que que você aprendeu hoje?” “Ah, hoje eu aprendi os animais.” “Me ensina?” E ela tinha em casa, a mãe dela era professora, coordenadora na verdade, então ela tinha muito material em casa, muito material de escola em casa, na varanda dela tinha quadro, tinha giz, tinha papel, então eu ia pra casa dela, eu chegava da escola doida pra saber o que ela tinha dado no inglês principalmente, e o que tinha de novo lá, e a gente passava horas... A gente chegava, eu me lembro da gente indo no banco Real, a gente pegando aqueles envelopes do banco Real, a gente pegava aquilo como se fosse a coisa mais bacana, levava pra casa e escrevia, uma hora eu era a gerente, outra hora eu era bancária, outra hora eu era caixa, sempre lidando com papel, a gente fazia aqueles envelopes de tudo quanto é coisa: de diário, de tudo. Eu me lembro muito disso. Mamãe ficou nessa casa dois anos e foram

dois anos em que me lembro muito desse contato com os papéis, com a lousa dela, com o quadro dela, com o giz dela, com as coisas... Me lembro desse contato, ela até é professora, depois eu soube, a mãe dela professora, ela professora e eu professora.

Professora Rosa – É eu lembro que desde pequena eu gostava de brincar de dar aula. Eu não tinha assim esse contexto de quadro, a gente morava no interior, eram vários irmãos, mas eu tinha uma colega que era vizinha e ela estudava junto comigo, Vera o nome dela, lembro dela até hoje, a gente brincava de dar aula, eu dava aula pra ela, ela dava aula pra mim, sentada mesmo do quintal, mas a gente brincava de professora. Talvez essa professora da alfabetização tenha exercido influências que eu não consigo identificar na minha memória, mas... Uma irmã da minha mãe era professora e eu gostava demais de ir a escola com ela, de ver os alunos, de conhecer os alunos dela. Já um pouco mais tarde, uma irmã do meu pai, aí ela já era professora universitária, ela pra mim era um ícone. Eu acho que essas pessoas foram construindo em mim essa paixão pela docência, essa identificação com a docência ao longo... Mas eu sempre gostei de brincar de professora. Agora, alguém que assim que me marcou como professor, essas duas tias, mas isso foi posteriormente, porque quando eu era pequena eu não ia pra casa delas, uma morava em Minas a outra morava na baixada e eu morando no interior mais para o lado de [...] tinha dificuldade, são dois extremos da cidade. Mas sempre gostei de ser professora, pensava em ser professora desde pequena e essa professora da quarta série é uma referência, eu pensava assim “quero ser igual dona Dalva” – nem sei por onde anda dona Dalva. Ela exerceu mais pela postura, mas penso que foi, acho que foi uma referência sim.

Mediadora (eu) – E hoje, vocês se identificam como, profissionalmente? Se você tiver que preencher um cadastro numa loja, qualquer tipo de cadastro que você fizer, como você se identifica profissionalmente?

Professora Rosa – Professora

Professora Susana – Na profissão? (É – eu) Às vezes eu coloco educadora.

Professora Rosa – Ou então pedagoga. Às vezes eu coloco só professora, às vezes eu coloco pedagoga, mas me identifico dentro da minha profissão.

Professora Yasmim – Eu também coloco professora ou pedagoga, depende da situação.

Mediadora (eu) – Vocês são professoras ou vocês estão professoras?

Professora Susana – Eu nasci professora e vou morrer professora, eu não sei fazer outra coisa.

Professora Yasmim – Eu falo a mesma coisa. Eu já tive uma fase na minha vida que eu já quis mudar, uma fase que eu fiquei muito revoltada com a educação, com o sistema educacional de um modo geral, com o salário, com a quantidade de trabalho e aí eu queria – tanto que eu fiz uma especialização em pedagogia empresarial – eu queria sair de escola, eu falei “eu não quero mais isso pra mim”. Eu peguei a mudança no curso de

pedagogia, nos meus dois primeiros anos no curso de pedagogia era um curso só para formar professores, pra trabalhar em escola né, depois com a mudança o curso tinha também a pedagogia hospitalar, a pedagogia empresarial, a pedagogia social e aí eu comecei a ver a pedagogia em outros ambientes não só na escola e eu gosto também dessa área administrativa, então essa possibilidade de estar fora do ambiente escolar, dessa rotina pesada me despertou. Eu comecei a estudar muito, pensei em sair daqui porque aqui não tem mercado, fiz várias coisas e depois eu falei assim “gente, não é isso que eu quero, eu sei que a gente vai morrer trabalhando muito, ganhando pouco, mas a minha vida é essa”, e aí eu voltei a me dedicar àquilo que eu realmente gosto.

Professora Susana – Eu também tive esse momento “não é isso não”, “que negócio é esse que a vida toda a gente é uma coisa só, não”. Eu sou espírita e eu sou passista, eu recebo passe, aplico passe desde os treze anos, apesar de ter sido criada em escola católica, eu tenho identificação com a doutrina espírita. Aí eu fui fazer um curso, uma especialização em terapias naturais no Rio, na universidade internacional da paz, com dezenove pra vinte anos. Eu saí daqui a cada quinze dias eu ia lá ficava o final de semana todo estudando e voltava, e aí eu aprendi uma série de coisas, todas elas ligadas às terapias naturais: [...] fitoterapia, trabalho com chás, harmonização com chacras, massoterapia, cristais, tudo isso eu gosto muito, me encanta muito e eu admito que se na época, eu não sei se é minha história ou é a história da cidade, [...] não é uma cidade aberta pra esse tipo de coisa e eu cheguei a fazer, eu sou técnica em estética eu fiz especialização em terapias naturais e poderia atender, eu sou terapeuta floral, eu gosto disso, mas eu nunca... eu falo com mamãe “mamãe, eu nunca ganhei um real com a terapia natural”, nunca consegui, nunca o portão esteve aberto pra mim, eu lutei com isso, tive um gap de uns sete anos da minha vida, o tempo que eu fiquei em Macaé eu fiquei buscando, eu buscava isso, “não deve ser isso não, deve ter outra coisa pra mim, não é possível, tem que ser sala de aula sempre, não”. Eu busquei, fiquei sete anos envolvida com isso sempre achando que talvez minha história estivesse fora, depois desses sete anos, quando eu terminei o mestrado falei “não, minha história é com [...]”, eu vou ser uma professora que pode dar conselhos terapêuticos naturais, é isso”. E aí depois disso a coisa fluiu, eu falei é isso e acabou, e tudo que eu aprendi hoje em dia eu falo na sala, acabo comentando com as meninas e acabo compartilhando um pouquinho do que eu aprendi. Nunca consegui ganhar um real, o máximo que eu fiz foi drenagem linfática e mais nada. Eu cheguei a comprar as coisas, eu tinha maca, eu tinha creme, eu cheguei a atender em três clínicas, mas aí alguém desmarcava, depois eu fazia e não recebia, a outra era num horário e eu chegava antes, enfim, não era pra ser, minha mãe fala “minha filha você gastou tanto dinheiro com isso” era um poço sem fundo... E aí finalmente, quando eu terminei o mestrado comecei a trabalhar em universidade particular, aí entendi “é isso aqui mesmo”, voltei pra sala de aula e desde então não repensei mais a situação. Uma vez eu fiz um curso e no curso liguei pra minha mãe porque a pergunta era justamente essa “o que você queria ser quando crescesse?” Eu estava tão confusa na época que eu nem lembrava que eu sempre quis ser professora, e aí quando eu liguei pra mamãe ela falou que eu sempre quis ser professora, tudo que eu fazia, as brincadeiras, o que eu dizia sempre foi isso. Aí pronto, não tive dúvida!

Professora Rosa – Eu acho que todo mundo tem uma fase de crise, né? Eu não pensei em deixar a docência, mas teve um período em que eu pensei muito em fazer Psicologia também e atuar nas duas áreas, mas a gente vai sendo absorvida por nossa profissão, uma profissão que nos absorve muito e eu acabei não fazendo aquilo que eu cogitei e depois disso passou. Mas numa fase eu pensei em fazer psicologia mesmo atuando na docência, permanecer na docência, mas fazer também o curso de Psicologia.

Professora Susana – Eu também pensei em fazer outras coisas História, Geografia, Psicologia e a fala da minha mãe quando eu decidi fazer ciência da educação “minha filha porque você não faz Direito, você seria uma excelente advogada”. E por que eu não seria excelente professora? “Ah, você vai ser professora...” Então assim, não é uma coisa como na família de Yasmim, por exemplo, que têm vários professores e eles sabem o que é o professorado, eles sabem o que é a docência, eles têm noção do que é e dizem não faça isso porque você tem mais potencial, não, a minha mãe não tem estudo, ela não concluiu nem o... tá no imaginário social, eu acho que faz parte, tá entranhado no inconsciente coletivo isso não é possível, porque meu pai é dono de um bar em São Paulo, ele trabalhou a vida toda como chefe lá de cozinha aí aposentou abriu um bar pra ele e minha mãe, empregada doméstica, agora depois que a gente alugou um apartamento é que ela se enveredou por essa coisa de cabelo, de se interessar por essas questões de beleza, enfim, mas a vida toda lidando com cozinha né, e sempre falando isso, quando eu escolhi, quer dizer não era uma coisa assim... mesmo em profissões que não entendem o que é a docência, que não sabem o que é a docência, mesmo assim (rejeitam a docência – Rosa) a docência é desvalorizada. Não é uma família de advogados que fala “minha filha vem ser advogada”, não, é uma empregada doméstica e um dono de bar falando “não faça isso na sua vida” e eu questiono muito isso porque em momento nenhum eu recebi apoio da família, a não ser, claro, depois que eu tomei a decisão ela embarcou comigo sempre, depois que eu decidi “mãe é isso que eu quero fazer”, aí “você pode fazer”, deu seu ok, mas no início ela questionou. E os professores também, meus professores sempre me incentivaram, sempre, eles me colocavam pra auxiliar os colegas, falavam “Susana, fulano ainda não terminou, você pode ir lá?” “Dá um pulo na outra sala e vê se todo mundo terminou o exercício, depois você volta pra me dizer”, quando faltava professor. Ah, e eu me sentava perto da porta porque quando alguém fosse dar algum recado a professora se fosse alguma coisa pouco urgente que podia ser dita depois, eu era o recado, eu era a ponte, a secretária falava comigo e aí eu esperava o momento oportuno, depois esperava o intervalo pra dizer pra professora pra não atrapalhar a aula, me lembro muito dessa dinâmica também, de ser o braço direito dos professores, de escrever no quadro também, de anotar... Na beiradinha do quadro a gente se organizava, quem ia limpar o quadro, quem ia arrumar as carteiras, quem ia varrer o chão, no [...] a gente teve isso sempre, e aí era por ordem alfabética, quem colocava essa ordem era eu, me lembro disso também, então... Muito ativa com as funções da escola, sempre muito ativa, eu sabia o nome de todas as serventes do [...], era uma escola razoavelmente grande né, eu sabia o nome de todas as meninas que serviam o lanche pra gente a tarde, eu sabia as diretoras, eu sabia, eu era muito envolvida com os funcionários da escola.

Professora Yasmim – Eu também, na sétima e na oitava série eu já organizava as festas da escola junto com a direção.

Professora Susana – Isso! Nas festas juninas eu ficava a tarde cortando bandeirinha pra enfeitar a escola.

Professora Yasmim – Eu ia no contra turno, estudava de manhã, ia pra casa, almoçava, voltava pra escola aí ficava até à noite. Era de papai ir me buscar lá “e aí não vai pra casa? Vamos embora”.

Professora Susana – Isso, me lembro muito disso, de ficar mais tempo na escola do que era possível assim, porque o [...] tinha fragonite, tricô, pintura em gesso, jardinagem, padaria, corte e costura e eu ficava o dia todo na escola, até datilografia tinha. Eu acho que era uma forma de não estar em casa parada e era uma forma de me ocupar, eu não sei, em casa só tinha televisão, quarto pequeno, e eu não tinha o que fazer, então eu ficava na escola e aqui, a mesma coisa, quando eu vim pra cá era o ensino médio de manhã, técnico à tarde e inglês à noite, ficava o dia todo na escola, me lembro de babar na pasta no quiosque porque eu dormia pouco e ficava aqui e dormia (adolescente não almoça né gente, vamos combinar, adolescente não almoça come besteira), e aí eu comia por aqui mesmo, às vezes eu almoçava na casa de algum colega, na casa de alguém, mas ficava por aqui mesmo o dia todo, eu me lembro disso assim morrendo de vergonha, dormia aqui no quiosque, meus colegas de sala lembram disso, contam isso.

Mediadora (eu) – Susana tocou num ponto bastante interessante, que a gente pode usar para relacionar à identidade docente, que é a representação social da profissão, ou as representações sociais da profissão. Que tipo de influência, qual o papel dessas representações sociais no exercício, no desenvolvimento da docência? Como vocês veem a questão da valorização? Você falou que você vem de uma família em que mesmo as pessoas não tendo uma formação de nível mais elevado, elas ainda assim desvalorizam a docência. Yasmim falou que não foi incentivada na adolescência, na infância a seguir a carreira docente, e hoje a gente vive uma desvalorização social da docência muito grande. Qual a influência disso no desenvolvimento da docência, na sua escolha, por exemplo, isso influencia a construção da sua identidade docente?

Professora Susana – Não influenciou quando eu escolhi, eu escolhi apesar de. Eu sabia de tudo isso, eu sabia que trabalhava muito, eu sabia que era muito tempo de preparação de aula, eu sabia que era muita coisa pra corrigir, eu sabia de tudo isso. É claro que quando você entra é uma outra realidade e tal, mas eu sabia mais ou menos o que era, onde eu tava entrando e nunca quis fazer de outro jeito. Agora isso influencia minha identidade docente hoje, porque o meu papel é fazer o contrário (eu acho isso, eu acho que faz um efeito contrário – Rosa), é o meu papel é... (no que diz respeito a mim eu quero valorizar a profissão – Rosa) Isso aí! E tá nas minhas mãos, não tá nas mãos de ninguém, eu falei isso no encontro passado e é verdade, ninguém vai valorizar a gente se a gente não se valorizar enquanto profissional, eu tenho certeza disso.

Professora Yasmim – Agora eu me lembro... Meu primeiro emprego como professora, porque eu terminei o ensino médio com dezessete anos – eu só ia fazer dezoito no outro ano – e logo entrei na faculdade e aí eu não conseguia emprego em lugar nenhum e eu precisava trabalhar porque os meus pais não tinham condição de pagar a faculdade, por mais que eu tivesse bolsa, porque na época eu consegui uma bolsa, eu me lembro perfeitamente... Fiz o vestibular de meio do ano, passei e precisava de R\$ 299,00 que era o valor da mensalidade para fazer a matrícula, minha mãe falou “eu não tenho condição de pagar” eu falei não, você me arranja esse dinheiro que depois eu vou me virar, vou dar meu jeito, me dá esse dinheiro pra eu garantir minha vaga e aí eu paguei a matrícula. Corri atrás e consegui uma bolsa de 100% sendo que eu precisava do dinheiro da passagem e do dinheiro pra me manter na faculdade, e aí eu tinha passado também pro Cederj, na época eu fazia Normal Superior, não era Pedagogia, e no Cederj era Pedagogia, no polo de São Francisco e eu tinha que ter uma experiência profissional por conta dos estágios e tal, então eu comecei a correr atrás. Até que eu fui trabalhar numa escolinha, na época o salário, me lembro perfeitamente, era R\$180,00 e a escola era numa casa alugada, não tinha estrutura nenhuma, pra vocês terem uma ideia eu trabalhei uma semana com a lâmpada queimada, me colocaram no terceiro período e eu não tinha nenhuma experiência né, com um aluno deficiente auditivo na sala e eu tinha acabado de sair do magistério no [...] e lá você vê aquele mundo né e eu queria reproduzir aquele mundo dentro da minha prática. E aí quando eu cheguei lá (na escola) era tudo bem arcaico, aquela coisa de família silábica – e o método fônico tava começando – eu formei no ensino médio em 2004, então são quatorze anos de formada no ensino médio, eu queria reproduzir e elas me freavam (a dona da escola) porque elas não queriam, eu era totalmente contra fazer aquelas fantasias... Eu tive uma professora que falava assim “vocês fantasiam as crianças de índio no dia do índio, fantasiam as crianças de coelho na páscoa e no dia da consciência negra, vocês pintam as crianças de carvão? Então, qual é a necessidade de você fantasiar a criança? Você pode até fantasiar, mas tem que ter um estudo cultural pra que a criança entenda o motivo dela estar trajada daquele jeito, tem que ser uma representação artística”. E eu me apropriei disso de tal forma que eu achava um absurdo eu ter que virar noites fazendo fantasias, quando eu poderia estar estudando o método fônico, eu tinha um aluno deficiente auditivo que no contra turno e ia pra Apoe e eu ia pra lá, mesmo sem ninguém me pedir porque eu queria saber como eu tinha que fazer com ele pra ele poder se desenvolver. E aí, quando terminou o ano eu virei pra minha mãe e falei assim “eu quero estudar, mas não eu não vou mais trabalhar nessa escola, eu não tenho condição de trabalhar, eu assumi o compromisso de um ano e eu vou ficar até o final, mas eu não posso permanecer lá, nem que eu vá trabalhar no comércio”. E aí eu distribuí currículo em tudo quanto é lugar, passou janeiro e nada, entrou fevereiro, iníciozinho de fevereiro e nada, quando eu distribuí currículo no centro inteiro, irmã [...] me ligou “Yasmim, tem uma vaga pra você aqui” (de auxiliar de turma, na época). Aí eu fui, com dois dias como auxiliar, com dezenove crianças ela falou “eu vou dividir a turma e você vai assumir como professora”. Mas nesse momento começou a pesar tudo que eu via de “contra”, era um trabalho enorme e eu na época estudava muito na faculdade, eu não tirava menos que nove e meio nas provas, então eu estudava muito e ainda tinha que fazer aquelas “palhaçadas todas” e ainda tinha que



estudar, porque eu estava tentando estudar o método fônico paralelo ao método da escola porque eu sabia que as crianças não iriam aprender do jeito que era ali, trabalhava muito e nunca tinha dinheiro porque o dinheiro não dava e aí eu comecei a me questionar sobre a minha escolha. Depois que eu voltei pro mundo em que eu me formei isso foi se tornando mais claro pra mim, mas quando eu saí do [...], eu pedi demissão pra ir para uma outra escola achando que eu fosse continuar no mesmo padrão, porque era uma escola salesiana também, e eu descobri o mundo lá fora, aí eu comecei a ver o que de fato é o magistério, trabalhar com educação fora daquele ambiente que eu digo que é um sonho realizado, porque você estuda e vê acontecer o que você estuda ali na sala de aula. Só fazendo um adendo, você falou da sua mãe e eu me lembrei da minha mãe, na verdade meus pais até hoje não se conformam com a minha escolha, eu atuo já tem doze anos, aliás mais que isso, em 2005 eu comecei, eles não aceitam até hoje, se eu falar: “eu quero largar tudo e fazer outra coisa” eles dizem “vão bora”. E mamãe só aceitou quando ela falou assim “é, deixa Paula fazer o magistério porque se ela não puder ter filhos, pelo menos ela tem as crianças”, quer dizer, ela vai se realizar de alguma forma. Então olha como é, e mamãe é professora por formação, porque ela fez magistério, era por falta de escolha na época, mas ela fez magistério. Então assim, é muito engraçado isso o quanto existe ainda esse peso “soprando do meu ouvido” que eu não deveria seguir e como minha mãe aceitou de uma maneira “sem noção” porque nada substitui... Então, eu tive esses momentos de me questionar, sendo que todas as vezes em que eu me questionei eu fui criando forças para ver que era isso mesmo que eu queria e hoje em dia eu não tenho dúvida da minha escolha.

Mediadora (eu) – Como vocês veem essa questão da desvalorização social da profissão?

Professora Susana – Pesado. Eu tenho noção de um grupo de amigos quando a gente estudava, num chop “ah você estuda o quê?” “Engenharia, Direito...” “E você?” Pedagogia (a gente fala baixo, a gente não, porque eu não, mas eu vejo isso né), a gente fala baixinho o nosso curso.

Professora Yasmim – Mas eu acho que isso é uma questão cultural porque os meus pais não tiveram muita instrução, minha mãe terminou o ensino médio, mas meu pai nem terminou o ensino fundamental II, mas é uma questão cultural, a gente vai vendo que as pessoas nem conhecem, mas eles escutam... E eu volto a falar o que eu falei no encontro passado, isso às vezes parte de um grupo de professores, que eles mesmos se rotulam como “os mais sacrificados”, aqueles que trabalham muito.

Professora Rosa – Não sei se começou com os próprios professores, por exemplo, a escolinha do professor Raimundo, a desvalorização ali, aquilo ali era uma chacota da docência (e o salário ó – Susana), o salário, a questão dos alunos, a forma dos alunos ludibriarem o professor (dava presente ao professor e o professor aceitava – Susana) e outras escolinhas na televisão. Eu acho que é um conjunto, acho que a classe, que a categoria acabou absorvendo porque junto com isso daí, na minha compreensão, veio também uma desvalorização em termos de salário. Gente você quer ver uma coisa que eu

considero terrível, é a questão de você trabalhar num espaço físico sem estrutura nenhuma, Yasmim falou que trabalhou numa sala de aula com uma lâmpada queimada. Então eu acho que isso vai desconstruindo, isso vai desconstruindo... Mas, eu penso que cabe a nós professores nos posicionarmos e exercermos a nossa profissão com dignidade, com competência, buscando a qualificação e não se envergonhar disso, até mesmo porque quando a gente para pra pensar no papel do professor na sociedade é um contrassenso, a desvalorização é um contrassenso (a gente tem que se orgulhar – Susana).

Professora Susana – Eu me preocupo muito porque quando eu pergunto pros meus alunos, sim é claro que pesa o perfil dos cursos né, mas geralmente o que acontece, trinta a quarenta por cento diz que está numa licenciatura, mas não quer ser professor e os outros que querem ser professor, que estão certos disso, estão embebidos desse espírito de se fazerem valorizados, de serem valorizados.

Professora Rosa – Eu acho que isso causou um impacto tão grande, que a Bernadete Gatti fala isso nos livros dela, o perfil desse aluno da licenciatura, que é um aluno que trabalha durante o dia todo, com uma carga horária pesada, é um aluno com um baixo... (baixa qualidade de escrita – Susana) é baixo, eu não vou dizer com o cognitivo comprometido, mas que não tem o cognitivo tão desenvolvido, um aluno que escolheu... Pessoas mais velhas que escolheram a docência como última opção (a gente ouve “ó ser professor é ruim, mas não fica sem emprego não” “é melhor esse emprego do que emprego nenhum”, eles falam isso – Susana). Eu acho que a sociedade absorveu, mas também há quantos anos né, essa desvalorização da docência já deu pra contaminar bastante.

Professora Yasmim – Essa situação me faz lembrar um aluno que eu tive, no meu primeiro contrato aqui, Vinícius, ele falou pra mim assim (fui professora dele nos três últimos períodos e era Prática Pedagógica, então tinha vários conteúdos), ele disse assim: “eu não preciso assistir a sua aula porque eu nunca vou entrar numa sala de aula”. Aí eu virei pra ele e falei: “mas Vinícius você faz um curso de licenciatura, você tem que participar da aula”. “Não, mas isso aqui não me serve de nada, não preciso porque eu vou ser geógrafo, eu vou terminar a licenciatura e vou para a universidade (não me lembro qual era a universidade) para fazer bacharelado”. E ele vem de uma família humilde, era uma família humilde, mas que tinha condição de se manter. Aí o tempo passou e tal, quando eu retornei, eu ouvi dizer que ele tinha passado num concurso pra prefeitura do Rio e que ele estava em sala de aula e aí eu pensei meu Deus, como que Vinícius deve estar na sala de aula, quase nem acreditei. Quando foi agora, em novembro ou dezembro eu encontrei com ele no centro e falei: “Vinícius, me tira uma curiosidade, você está em sala de aula?” “Estou professora e me arrependo muito de não ter aproveitado o que eu tinha que aproveitar, (que bom! Ouvir isso é bom – Rosa) hoje eu sinto a dificuldade, eu passei num concurso para a prefeitura do Rio, mas trabalhava numa região de risco, então eu não permaneci, eu pedi exoneração, mas eu passei pro Estado, hoje eu trabalho num liceu e numa outra escola (que ele falou o nome), tive que ir pra sala de aula (aí me lembrei do que Susana falou né, de emprego

fácil) porque o meu pai adoeceu e hoje quem sustenta a casa sou eu com o meu salário”(que não é ruim).Ele falou que estava ganhado quase cinco mil reais, e ele falou que no liceu, por exemplo, ele preparava uma aula pra várias turmas, porque tem várias turmas do ensino médio.Mas ele falou “eu me arrependo muito de não ter aproveitado o que eu deveria aproveitar” e “hoje eu me descobri professor, eu gosto do que eu faço, eu me realizo em sala de aula e eu não penso em outra coisa”.E aí eu fiquei parada pensando gente, como que pode né, foi uma pessoa que encarou essa coisa da desvalorização, ele não queria, ele tinha vários professores que o incentivavam a ser geógrafo, o curso de geografia aqui do IFF tem esse característica, a maioria entra não porque quer ser professor de Geografia, mas porque quer ser geógrafo e eles acham que aqui eles terão esse peso de formação, como têm (mas mesmo aqui eles também têm a influência de professores da área – Rosa) sim... (que desvalorizam a área pedagógica, a docência – Rosa) Eu vejo a diferença, do meu primeiro contrato para o segundo eu vejo uma grande diferença, porque da primeira vez era descarado, os professores específicos nem me cumprimentavam, hoje eles respeitam, eles ainda respeitam, porque antes quando eu entrava na sala da coordenação era motivo de chacota, eu não ficava na coordenação, minto, eu ficava na coordenação de geografia porque tinha um grupinho que me aceitava entre aspas, tanto que quando eu entrei, acho que ninguém queria (trabalhar) o curso de geografia e me “jogaram” pra lá, então minha carga horária era quase toda no curso de geografia e eu vejo o quanto que isso prejudicou os alunos, prejudica até hoje porque o discurso diminuiu em quantidade, mas ainda tem aqueles que têm esse discurso “pra quem não vai seguir o magistério as aulas de educação não servem pra nada”.Sendo que eu sempre falei pra eles: vocês podem não querer, mas vocês vão ter um título e se vocês terão um título têm que ter o mínimo de instrução para estarem numa sala de aula.

Professora Rosa – Agora Yasmim só retomando essa questão do salário, é claro que para o trabalho que a gente desenvolve é pouco, a gente tem que lutar por melhoria salarial mesmo, isso aí é inquestionável. Mas eu me lembro que quando eu entrei no município em 2003, o professor do sexto ao nono trabalhava dezesseis horas, ganhava vinte porque tinha quatro horas de planejamento e ele ganhava quase três mil reais. Muitos advogados que exercem a profissão podem até tirar isso por mês, mas tem mês também que ele vai tirar muito menos. Mas, por exemplo, [...] que tem um índice alto de fisioterapeutas, os fisioterapeutas batem cabeça um no outro, mas é uma profissão mais valorizada do que a docência, então a gente vê que tem também essa questão do professor também se colocar numa posição de autocomiseração.

Professora Susana – Eu vivi muito isso, sabe? Eu ainda estava na UENF, acho que eu tava no segundo ou terceiro período isso devia ser em 2006, 2007 no máximo, eu estava fazendo a licenciatura e Campos fez um concurso para professor e eu fiz por fazer, pra dar aula de inglês.Era exatamente isso: dezesseis horas, pagava vinte...E eu passei em primeiro lugar e eu prometi, eu fiquei tão chateada de não ter passado depois, porque se eu tivesse passado depois daria tempo de terminar a faculdade, e era R\$1800,00 fora os auxílios, os benefícios, pra uma menina de dezenove anos, dezoito.Então assim, eu

prometi a minha mãe “nunca mais eu faço concurso sem titulação”, porque pior do que não passar é passar e não poder assumir, porque... Eu me lembro que eu havia dito pra uma amiga minha que mora no Rio “não, eu arranjo pra você o diploma, isso não vai ser problema nenhum”. Eu falei “Deus que me livre começar a minha carreira docente com um negócio falso, mas de jeito nenhum!” Isso é pra eu aprender que sim, eu tenho capacidade, sim a hora vai chegar, não é agora, as coisas vão acontecer, eu tive esse problema, mas serviu e é isso porque eu tinha...

Professora Rosa – Aí o que eu encontrei quando eu cheguei na escola, o pessoal não queria fazer o planejamento “não, a gente faz se achar necessário”, mas também não queria abrir mão das quatro horas, porque aí eu falei assim, quando eu vi que tinha resistência eu falei “tudo bem a gente não precisa fazer, já que vocês não acham necessário, e aí a gente pode fazer o seguinte: faz um documento, manda pra secretaria dizendo que a gente abre mão das quatro horas porque não tem necessidade”. Aí o pessoal falou “não, não faça isso” (rsrs), eu já fiz também de propósito (podia ser pelo menos uma reunião semanal né, “o que você está fazendo? Como você trabalha?” – Susana).

Professora Yasmim – Mas infelizmente os professores da rede pública da educação básica não valorizam esses momentos de troca (aí já é um ranço – Rosa). Hoje, por exemplo, os professores da educação infantil [...] trabalham 25, mas recebem 35 horas, quase três mil reais o salário base, então assim (fora os benefícios – Susana) fora os benefícios, então tem professor que tira R\$5000,00 entendeu, com todos os benefícios. Lá na minha creche mesmo tem uma professora que ganha isso, ela entra 11:30 sai 16:30, ela chega, termina de dar almoço as crianças, coloca as crianças pra dormir até a hora da janta, acorda e vai embora.

Professora Rosa – Eu estava falando isso hoje com os meus alunos, esse compromisso que a gente tem com a qualidade do ensino, você tem que ter compromisso com a qualidade... “Ah, fiz, mas não é isso que eu quero”. Nessa experiência da escola tinha uma professora, até uma professora de educação física, gente, mas ela, ela pintava com a profissão, com a categoria, que a profissão é isso, é aquilo, que não quero nem saber e tal. Um belo dia me pede material para estudar, eu “mas peraí, pra que você quer material?” “Não, porque vai ter concurso...” Eu falei “você!” Eu pensei gente eu como coordenadora da escola não estou suportando uma professora dessa, suportar duas é demais, então tem isso. Criou-se também esse ranço de que “é bom pra filho dos outros”. Eu falo: gente, se seu filho estudasse aqui na escola, ele poderia ser seu aluno? “Deus me livre!” Ah, tá é bom pra filho dos outros, né?!

Professora Yasmim – Não, ainda essa professora tem consciência, porque essa professora lá da creche é professora de educação infantil e ainda fala pra mim assim: “mas creche não é lugar de criança aprender não, é isso mesmo, pra comer e dormir”. Ela não tem a consciência do que ela está fazendo ali (mas será que ela tem filhos na educação infantil e ela manda pra escola só pra comer e dormir? – Rosa), o filho dela já é grande, mas ela diz que quando o filho dela era pequeno ia pra creche em que ela

trabalhava e era assim, ela sempre trabalhou assim. Aí você olha pra ela, ela tem faculdade de letras, ela tem faculdade de educação física, ela tem faculdade de pedagogia, ela tem faculdade de serviço social, você pensa assim: é uma pessoa que sabe né.

Professora Rosa – Eu estava conversando com uma pessoa que vai fazer concurso aqui pra área de educação e essa pessoa falou assim “gente, eu fico pensando, eu tenho colegas que têm todas as chances de passar, que têm titulações, que têm doutorado, mas não têm o mínimo comprometimento com sala de aula”. Serão péssimos profissionais, péssimos professores (e vão influenciar pessimamente os alunos, é essa minha preocupação – Susana). Se bem que eu acho que essa questão do grupo se encontrar, de discutir, eu acho que no caso do IFF, inibe um pouco, não anula, mas inibe um pouco, porque os alunos fazem comparação de um professor com o outro, por exemplo, você vai dar aula e você nunca ouve o aluno fazer comparação não? De vez em quando eu ouço “ah o professor tal...” Tem uns que não falam nada dão uma risadinha e às vezes soltam alguma coisa, mesmo a gente dizendo pra eles que por uma questão ética a gente não está expondo a vida de ninguém, mas sempre tem aqueles mais linguarudos. Mas, só voltando aqui a questão do professor de vinte horas...

Professora Susana – Não entendi bem, o que inibe? O fato da gente se reunir?

Professora Rosa – De se reunir e discutir “o que você está fazendo com o aluno?” e tal... Eu acho que essa dinâmica e essa interlocução acabam influenciando.

Mediadora (eu) – Vocês estão tendo esses momentos no IFF?

Professora Susana – Não, a gente está tentando voltar a se reunir.

Professora Rosa – As reuniões realmente... A gente conseguiu a sala, mas outros avanços não, estamos na caminhada.

Professora Yasmim – Já tivemos muitos avanços com relação ao ano passado (sim – Susana).

Professora Rosa – Mas voltando a esse professor de vinte horas, tinha professor que trabalhava só dois dias (sim! – Susana), gente aqui no IFF. Tem uma coordenadora que tava reclamando, a gente estava conversando sobre disponibilidade de horário e ela falou assim: professora x, por exemplo, se ela vai dar quinze aulas ela vai lá e coloca quinze tempos. Entendeu?

Professora Susana – O que significa DE? É dedicação exclusiva.

Professora Rosa – É, na verdade eu nem sei se ela é dedicação exclusiva, mas mesmo que seja de quarenta horas, mas como que eu sou DE e vou dar vinte tempos disponíveis pra eu dar vinte tempos de aula, eu fechei meu horário, e os outros? (exatamente – Susana) Então essa questão sabe... E quer juntar turma (agora eu tô falando lá do

município), queria juntar turma pra adiantar, então eu acho que esses professores esmaecem a cor da profissão, tombam a profissão.

Mediadora (eu) – De alguma maneira influenciam negativamente a imagem da profissão?

Professora Rosa – É, negativamente e como a quantidade é muito maior, porque se você pensar no quantitativo de professores da educação básica e do professor, por exemplo, do ensino superior, vamos fazer essa comparação, claro que o número lá é muito maior né, então isso acaba influenciando, é a leitura que eu faço e a leitura também de quando eu trabalhei como orientadora pedagógica no município. Porque no particular, que eu também já fui orientadora pedagógica no particular, você não quer tchau, tem outros...

Professora Yasmim – Apesar de que não está assim tão fácil mais porque a menina que me substituiu no Polegar me ligou semana retrasada e falou “Yasmim, pelo amor de Deus eu preciso de gente pra trabalhar, mas gente boa”. Porque dizem que está vindo uma leva de gente que vai e mete processo trabalhista mesmo sem ter direito, teve uma que entrou e no décimo dia de trabalho “tô grávida” e atestado e atestado e atestado... E numa escola particular num dia você ter seis sete de atestado é surreal, não existe. Porque, por exemplo, uma escola pública dispensa, na escola particular você não pode dispensar e você não tem professor sobressalente pra colocar. Então está começando a existir uma cultura de que mesmo nas escolas particulares elas têm que protestar.

Professora Rosa – Mas é um profissional que sabe que o mercado de trabalho vai estar fechado pra ele, porque quem vai querer um profissional desse? Eu falo pros meus alunos assim, gente, quem é bom o emprego corre atrás, quem não é bom corre atrás do emprego (é isso aí, eu falo sempre isso: quando o servidor está pronto o serviço aparece – Susana). Então se você é bom no que você faz o emprego vai correr atrás de você “Susana, conheço, excelente pode contratar.” “Karina, excelente.” “Maria, hummmm, olha sai fora, não dá, não trabalha, não gosta de estudar, não avança, é encrenqueira...” E por aí vai.

Professora Susana – E são sempre aspectos de relação interpessoal, quase sempre, são questões de ordem humana, interpessoal, porque a pessoa tem a formação, ela tem as competências, né?

Professora Rosa – Mas aí entra uma série de fatores, entra a questão da qualidade da formação, entra muitas coisas.

Professora Susana – Sim, o preço do diploma.

Mediadora (eu) – Então para fechar nossa discussão, eu gostaria que vocês falassem como é ser professora na educação superior. Rosa já até iniciou, deu esse gancho pra gente, porque a gente acabou fazendo uma comparação com os professores que atuam na educação básica, mas hoje vocês atuam na educação superior, e como é ser professor na educação superior?

Professora Rosa – Ser professor de educação na educação superior fora do curso de pedagogia – porque ali você está na sua área de atuação, de formação – é desafiador, mas é possível você conquistar o seu lugar. Leva tempo? Leva tempo, mas é possível você conquistar o seu lugar e o que a gente conversou aqui sobre o professor da educação básica, a gente vai encontrar muitos professores na educação superior com comportamento semelhante, a gente tem um exemplo aqui das dificuldades dos professores que atuam na base e no superior de fazer acontecer o ensino médio integrado, exatamente porque é aquele horário ali, horário fechado “eu não quero saber do meu aluno, se ele tem problema, se não tem, quem ele é, como ele aprende...” “Eu vou ali, dou minha aula e se ele não tem o subsunçor pra ancorar novos saberes, problema é dele e ele fica lá...” Mas eu acho que você constrói seu lugar, o tempo vai favorecendo isso tudo, ou desconstrói (rsrs).

Professora Susana – Eu faço minhas as palavras de Rosa.

Professora Yasmim – É um trabalho árduo né, um trabalho de formiguinha. É diariamente você ir mostrando pra que você está ali. Eu acho assim, a diferença em mim do primeiro pro segundo contrato, até a diferença na minha postura mesmo, eu vi o quanto eu cresci e o quanto eu fiz com que meus alunos me vissem de uma maneira assim “ela é capaz, ela sabe o que ela está falando”, acho que é esse brilho nos olhos, essa questão de você cobrar e ajudar “vai que eu tô junto”, ir pro campo e falar “não é fácil, mas não é impossível”. Eu acho que o nosso trabalho é esse hoje, de tentar mudar esse olhar do que é a profissão docente, porque a sociedade toda fala contra, a gente tem que falar a favor e a gente tem que mostrar o quanto é possível (ser coerente com a nossa fala né – Rosa). Isso! (Falar, pensar e fazer, na mesma linha – Susana). Eu busquei muito fazer o contrário porque no meu primeiro contrato eu trazia muito a escola básica aqui pra dentro, onde a gente tem tudo isso, e aí o aluno ficava como eu, com a ilusão de que todas as escolas seriam assim, quando eu saí do [...] achava que eu fosse encontrar em todos os lugares um novo [...]. Então no meu segundo contrato eu comecei ir pra escola básica, por exemplo, nós fizemos um trabalho numa escola lá de [...], no projeto do Life, e eu tive uma série de obstáculos. Eu não tive ônibus pra levar os alunos, a gente teve que ir em carro particular, eu não tive verba pra lanche, a gente teve que fazer vaquinha pra fazer, quando nós chegamos lá as tomadas, nós levamos todo o recurso multimídia e as tomadas não funcionavam, os alunos só estavam lá porque eles iam ganhar ponto extra e os professores que deveriam estar lá pra acompanhar não estavam todos, tinha sala de aula em que não se podia entrar porque não tinha iluminação e o trabalho precisava de iluminação, a gente precisava fazer uma atividade na área externa e choveu e não tinha um espaço coberto para atender os alunos, então a gente foi vendo uma série de questões e nós tivemos que ali na hora fazer acontecer, resolver. E aí os alunos (das licenciaturas) foram vendo como é trabalhoso, mas gratificante porque no final a gente conseguiu fazer todas as oficinas, não aconteceu conforme o planejado 100%, mas aí a gente voltou pra aula de planejamento e aí eu vi como é importante isso de falar assim “vamos, que eu vou com você e lá eu te ajudo”.

Professora Rosa – A gente fez um projeto no [...] agora no período passado e aconteceu mais ou menos isso né. Mas aí e eu tava ouvindo, aconteceu o quê? Da gente ir lá antes e deixar tudo certinho e no dia, não foi nem culpa da escola eles tiveram um problema com uma parede que os alunos não podiam passar e tal, os alunos (das licenciaturas) tiveram que reorganizar tudo, mas depois eu vi aqui algo que aliviou mais meu coração, sobre projeto, eu esqueci o nome do autor, mas ele diz assim: “PROJETO”, quer dizer, não significa que você vai alcançar todos os objetivos, você previu, mas não foi possível. Então você volta vai ver o que não foi possível, mas o projeto aconteceu (isso, ajustado à realidade, mas aconteceu – Susana).

Professora Yasmim – É, até porque o ato de planejar é o ato de ... (antecipar a realidade – Rosa).

Mediadora (eu) – Meninas, podemos então nos despedir? Muito obrigada mais uma vez!

### Grupo focal – 3º encontro (13/06/18)

#### Transcrição

Mediadora (eu) – Boa noite! Obrigada pela presença de novo aqui. Hoje a gente vai conversar um pouco sobre os desafios da docência no ensino superior. Mas antes, a gente vai fazer uma dinâmica. Eu vou passar essa caixinha pra vocês, mas quem está do lado não pode espichar o olho pra ver o que tem dentro da caixinha (rsrs). Vocês vão ver uma pessoa aqui e eu gostaria que vocês falassem um pouquinho a respeito dessa pessoa, se vocês conseguirem, é claro. Alguma qualidade, algum defeito, o que vocês pensarem, tá bom?

Professora Carla – Isso é difícil hein! Você está querendo que fala mais sobre o lado profissional, ou...

Mediadora (eu) – Você que sabe, vou deixar aberto para vocês falarem.

Professora Carla – Bom, eu acho que é uma pessoa... Difícil falar hein Karina, devia ter começado por lá (rsrs). Eu acho que é uma pessoa dedicada, que tenta contribuir com o trabalho, tenta de alguma forma participar. Acho que é uma pessoa um pouco ansiosa no sentido de querer dar conta de algumas coisas, mas que também está aprendendo um pouco sobre seus limites, mas eu vejo como uma pessoa que tenta contribuir com o trabalho, contribuir nas discussões, participar. É uma pessoa que eu acho que tem consciência de que tá aprendendo o tempo inteiro, de que não dá conta, não sabe nada ainda, está construindo isso. E é isso Karina, muito difícil essa tarefa (rsrs).

Mediadora (eu) – Posso pular pra Iris?



Professora Iris – Meu Deus! Essa pessoa! (Tá difícil Iris? – eu) Muito, não conheço bem. Eu acho que é uma pessoa bastante ansiosa, mas não no sentido de ter, ansiosa no sentido de atropelar as coisas às vezes. Tenho tentado controlar isso e com o tempo e com a maturidade a gente vai aprendendo a dominar os nossos instintos e as nossas características menos civilizadas. É uma pessoa dedicada, embora essa pessoa tenha que se dedicar mais, é uma pessoa dedicada que se sente... Que quer dar conta da melhor forma possível de todas as dimensões da vida, mas evidentemente isso não é possível e essa pessoa se sente muito frustrada porque não consegue dar conta, mas a maturidade também vai chegando e a gente vai aprendendo a aceitar nossos limites e a aceitar que não dá pra fazer tudo bem sempre. E no misto de qualidade e defeito, em geral essa pessoa pensa sempre no que é melhor, mas que não é necessariamente melhor para si mesma, mas que é melhor para o trabalho, por exemplo, porque essa pessoa não costuma fomentar ambições individualistas. E eu acho que isso tem um aspecto positivo e negativo, eu crio problemas do ponto de vista individual, mas pensando no coletivo.

Mediadora (eu) – Vai passar a caixinha? (Ah é – Iris) Isso porque você não conhece muito bem essa pessoa (rsrs).

Professora Angélica – Eu vou compartilhar mais ou menos as mesmas questões, pelo que eu estou entendendo da dinâmica. É... Bom, trata-se de um ser muito complexo que tem um grau de ansiedade de resolução, de enfrentamento das questões que é muito notório porque é uma vontade de resolver dentro de um ritmo que é próprio e o mundo não caminha conforme a nossa música, né? Existem todos os processos que são externos a nós que a gente não controla e que vão ditando de alguma forma também o nosso próprio ritmo de perceber as coisas, mas que pela ansiedade compartilhada se gera talvez uma angústia que cria esses atropelos de de repente avançar e se lançar em contextos que não são tão favoráveis assim, então essa questão de mensuração de risco é algo que eu acho que vem sim com a maturidade, mas talvez nunca chegue, então eu não sei (rsrs). Ao mesmo tempo por ter sido educada num contexto familiar de extrema necessidade de fazer as coisas com perfeccionismo teve uma consequência direta de ser essa pessoa exigente com relação a si mesma mais do que com relação ao outro, mas também de cobrança do outro dentro daquele padrão de qualidade que foi submetido inconscientemente. Acho que está no processo de reflexão e de autocentramento, que é algo que é favorecido também por esses enfrentamentos do eu, são muito doloridos, você acaba se percebendo sob uma ótica muito diferente e aí você se dá conta de que é preciso desconstruir uma série de coisas com relação a sua vida como um todo, não só com relação a vida pessoal não, com relação a vida profissional, como lida com as coisas e como lida consigo, acho que é o mais importante né, tentar alcançar algum nível de paz, de nirvana nesse processo é fundamental. Bom, um defeito e uma qualidade... Não sei, acho que a qualidade talvez seja essa vontade de buscar acertar e de aprender e de reconhecer que existe muito a ser construído, eu vejo isso como uma qualidade porque acaba sendo uma obstinação, essa coisa de desafiar-se a todo momento e de ser melhor em vários âmbitos da vida, não só profissionalmente. E um defeito, na verdade são vários, mas talvez a impaciência. Eu tenho dificuldades de lidar

com ideologias que são extremamente gritantes e conflitam com as minhas, não que eu vá querer passar por cima do outro no sentido de convencimento daquilo que eu acredito, mas me causa uma irritação profunda o contraste ideológico de visão de mundo, é uma limitação muito própria mesmo e que deve ser trabalhada porque nós lidamos com a diversidade a todo momento né, então é preciso administrar isso sem fazer essas expressões faciais, sem fazer uma série de outras observações que não são coerentes, não são pertinentes né. Acho que é isso.

Professora Yasmim – Bom, eu acho que ansiedade é uma coisa que todas nós “somos”. Eu me vejo muito ansiosa, e eu acho assim essa questão que Angélica falou de achar que as coisas têm que acontecer no meu ritmo, eu digo que a maturidade me fez mudar isso porque eu comecei a ver que nem tudo é do jeito que eu acho que tem que ser, que existe um outro jeito das coisas acontecerem e trazendo para o lado profissional eu vejo que eu perdi algumas oportunidades, ganhei outras, por conta disso, dessa ansiedade, dessa coisa de querer que a coisa aconteça, de lutar por aquilo que eu acho que tem que ser, mas que nem sempre tem que ser “por que que tem que ser?” Porque eu quero que seja. Então, egoísmo, talvez esse seja meu defeito, o egoísmo do pensar sabe, a minha ideia é a que vai dar certo e aí eu tenho que provar pra mim que aquilo vai dar certo, independente de todo mundo acreditar que pode dar certo sem ver, mas eu preciso fazer aquilo acontecer pra provar pra mim mesma que eu sou capaz e quando eu não consigo, a frustração é uma coisa que me detona de tal forma que às vezes eu abandono aquele projeto porque eu acho que não dou conta mais. E isso é uma coisa que eu tenho que trabalhar porque às vezes não deu certo naquele momento, mas vai dar certo depois e essa coisa do resultado não ser conforme eu quero, atrapalha. Vejo-me com uma qualidade que é buscar sair da mesmice, sair da rotina, querer coisa nova, projeto novo, quando o negócio começa a ficar “arroz com feijão” eu quero uma coisa diferente, eu quero um projeto novo e eu quero desenvolver alguma coisa nova, ler uma coisa diferente... Eu acho que é isso assim.

Professora Rosa – Difícil né? Acho que é difícil pra todo mundo, mas eu não sei. Vocês falaram que têm ansiedade e eu não sei até aonde também o sinônimo de ansiedade não é angústia, às vezes eu fico um pouco angustiada, profissionalmente falando né, com algumas situações em que as coisas não acontecem dentro do planejado, então isso me causa alguma angústia. Mas busco também por outro lado sempre colocar pra mim mesma que há um limite e que se eu fiz, se eu caminhei até onde eu pude, eu estou dentro do meu limite e procuro trabalhar isso comigo mesma. Também essa questão de você olhar o seu limite traz angústia por outro lado, você conhecer o seu limite, saber, pelo menos de alguma maneira, isso também causa angústia porque às vezes você quer ir além, mas você sabe que enquanto ser limitado você não pode ir tão além. Então, esses conflitos acho que fazem parte até da vida do professor né, você vê um aluno que não se interessa e você diz “puxa, fiz tudo, dei tudo de mim e não caminhou”, acho que isso é frustrante, pelo menos pra mim, na profissão. Mas também por outro lado quando você vê a turma está indo junto e você tá caminhando é uma viagem né, é uma viagem que eu acho que é muito prazerosa. Mas compartilho da angústia, dessa coisa da gente

querer mais e mais, enfim. Mas às vezes também acho que, não sei se é mecanismo de defesa, eu busco às vezes me acomodar pra não sofrer, pra eu entender que fiz o que pude.

Mediadora (eu) – Gente então, como eu falei no início, hoje nós vamos conversar um pouco sobre os desafios da prática docente, eu imagino que sejam vários e de diversas ordens também. E aí eu vou deixar bem aberto porque na fala de vocês inicial, vocês acabaram iniciando um pouco dessas angústias, dessa ansiedade e desses desafios da prática docente. Então eu gostaria que vocês falassem um pouco mais sobre o que vocês consideram desafios, pra vocês, enquanto professoras da educação superior?

Professora Iris – Em primeiro lugar é um desafio profissional e pessoal, é conciliar a vida pessoal com a vida profissional, conciliar uma carga horária tão extensa, uma carga tão extensa no ensino superior que exige uma carga de leitura muito grande, uma carga de planejamento de aula muito grande – pra dar aula a respeito de um texto, pra trabalhar um texto com os alunos eu preciso ler muitos outros porque senão eu não dou conta daquele tema – e é muito difícil conciliar isso com a vida pessoal, com a vida de uma mãe com a vida de uma pessoa que precisa administrar a vida de uma criança, que se chegar às 18 h do trabalho não vai chegar em casa e poder sentar pra planejar a aula do dia seguinte, vai ter que fazer o dever com o filho, vai ter que dar banho no filho, vai ter que colocar a criança pra dormir, dar a janta e aí já são nove e meia da noite e você já está cansada vai dormir também e não consegue e não dá conta de trabalho como gostaria por conta desses limites impostos pela forma como o trabalho se organiza, pela forma como a nossa vida se organiza ao mesmo tempo, esse é o primeiro desafio: conciliar a vida profissional e a vida pessoal. O segundo são as barreiras que a gente encontra no próprio cotidiano de trabalho, por exemplo, receber alunos que acabaram de concluir a educação básica, concluíram há poucos anos a educação básica, tem o certificado de ensino médio, mas quando a gente exige a leitura de um texto complexo, quando a gente exige a construção de um texto acadêmico não há correspondência entre o grau, o nível de escolaridade e o certificado que eles têm de ensino médio. Então são muitos limites que eles trazem dessa educação básica, de ensino médio, infelizmente a maioria que apresenta essas dificuldades vêm da rede pública, isso não é um problema dos alunos, não é um problema individual, mas é a forma como a educação básica se... A situação da educação básica no nosso país, a gente vivencia cotidianamente, materialmente o descaso com a educação básica, o não investimento na educação básica, na formação do nosso aluno, filho da classe trabalhadora né, e aí eles chegam aqui com muitos limites. A gente pensa que vai poder trabalhar dez textos acadêmicos e não tem como fazer isso porque a gente precisa trabalhar um texto por muito tempo porque a gente vai precisar explicar cada conceito que tá posto naquele texto porque... Por outro lado, discutir uma especificidade do nosso trabalho é discutir com paixão determinadas questões sociais e aí eu acho que falar sobre isso com alunos trabalhadores é muito válido, muito enriquecedor. Quando eu dou aula de Trabalho e Educação e eu discuto trabalho, eu não estou discutindo trabalho com quem não conhece os problemas do trabalho, ainda que eles nunca tenham trabalhado, nunca

tenham tido um emprego formal, muitos já vivenciaram o desemprego dos pais, muitos vivenciam esse cotidiano problemático da classe trabalhadora diariamente, vivenciam isso concretamente e aí a discussão se torna muito rica e muito interessante nesse sentido. Acho que esses são os dois maiores desafios.

Professora Angélica – Eu acho que, aproveitando o que Iris tá falando, tem uma questão também de, não necessariamente pensando no nosso contexto institucional, mas pensando também na categoria de professores que dão aula no ensino superior, acho que você tem também a questão da própria cultura organizacional da instituição ou os processos e procedimentos administrativos que por vezes não favorecem de alguma maneira o seu trabalho na sala de aula ou não favorecem uma nova maneira de se comportar institucionalmente. Então, por vezes isso acaba limitando o seu desempenho e ao mesmo tempo não te inspirando a adotar uma postura mais pró ativa, por exemplo, com relação à resolução de problemas, à proposição de novas metodologias. Essa questão do trabalho e da carga horária muito extensa e diversidade de disciplinas que é uma especificidade nossa é algo que atinge não só as mães, mas as solteiras também (rsrs), porque de alguma maneira o preparo e o seu nível de aprofundamento de estudo não fica tão bem adequado, digamos assim, ou não corresponde também ao que poderia ser porque de fato não se consegue dar conta, humanamente não se dá. Você lecionar quatro, cinco disciplinas no ensino superior, que são diferentes entre si, conversam, muitas vezes convergem, mas são diferentes, são autores diferentes, são conceitos diferentes é algo que nos desafia praticamente todo semestre. E... Acho que vou aproveitar um pouco o que Rosa colocou, quando existe um casamento bacana do professor com a turma, eu acho que parte é nossa responsabilidade e parte é a vontade do outro, mas eu sempre me pergunto o que eu posso fazer pra poder atrair esse aluno, motivá-lo, despertar interesse, porque eu acho que é nossa responsabilidade né (esse discurso de que o aluno não se interessa eu acho muito pouco eficiente), mas quando existe um casamento do professor com o aluno, esse encontro você realmente viaja muito, é como se a sua aula fosse também uma viagem pra você e você vai ampliando inclusive sua capacidade de análise de discussão do próprio assunto que você não tinha se programado antes porque as coisas fluem né, mas por vezes isso não acontece. Quando a gente tá num curso de licenciatura, em que a parte pedagógica, a parte da educação não é, a gente já falou sobre isso, uma prioridade pra muitos ou quando não é visto como uma área prioritária de formação pela instituição, pelos pares e pelos alunos, isso vai minando um pouco o seu entusiasmo também muitas vezes, porque por vezes você se prepara – como todos professores devem fazer, acho que não é assim uma qualidade é uma obrigação, nós estamos trabalhando e não queremos ser amadores –, mas na medida em que você se prepara e tudo mais e vai praquela aula por vezes querendo também promover uma inspiração pros seus alunos e isso não acontece, isso te dá uma certa, digamos assim, arrefecida no ânimo (sua bateria cai um pouquinho – Rosa). Exato! Claro, mas acho que todos os professores de alguma forma passam por isso, não é algo nosso, mas talvez por estarmos numa área de conhecimento e atuando em cursos que por vezes o interesse não é na nossa área de conhecimento, de fato talvez secundarizada, não em geral, mas a gente consegue perceber isso em alguns momentos,

em algumas turmas, em algumas conversas, esse ânimo que deve inclusive nos impulsionar pra frente, a querer fazer de maneiras diferentes, pensar em estratégias, ele vai ficando minado, mais ou menos assim, mas também não é algo que determina não, atrapalha talvez, mas não determina o cansaço, acho que é um conjunto de fatores e tem que demorar muito tempo quando você faz o que você gosta, pra você chegar a esse período de cansaço.

Professora Rosa – Eu concordo com o que Angélica falou. Eu ia até falar sobre a questão da licenciatura, eu acho que a gente trabalha com uma área dentro de um curso que a gente sabe o valor pra exercer a profissão, mas você vê às vezes assim correndo pelos dedos aquilo que você acredita e você vê e você sabe que lá na frente aquele aluno vai precisar daquela discussão, daquele conhecimento, e quando você vê isso assim esmaecendo parece que a gente vai perdendo um pouco daquele furor pedagógico que a gente tem no início né. Mas ao mesmo tempo que eu estava pensando nisso, eu gosto muito, eu vou me apropriar aqui de uma ideia de Charlot, quando ele fala que a gente motiva, mas não mobiliza, apesar de que são coisas que convergem, mas não são sinônimas. E eu gosto quando ele fala isso porque ele diz o seguinte “olha, você deve levar o seu aluno a encontrar sentido, mas só ele poderá encontrar sentido”. Só ele poderá dar esse salto porque é uma coisa interna, pra ele entrar na atividade intelectual ele vai ter que encontrar esse sentido. E eu acho que isso é uma coisa que a gente precisa estar muito consciente né, porque você precisa ajudar o seu aluno a encontrar sentido, mas ao mesmo tempo ele tem que entender que o sentido só ele vai poder... A questão da mobilização né, a mobilização só ele é capaz de encontrar elementos para desenvolvê-la, apesar de que eu também contribuo. Eu acho muito complexo essa questão do aprender, porque é tão subjetivo, tão singular e a gente lida com isso o tempo todo, faz parte, é o fio condutor da nossa profissão.

Professora Yasmim – Vou pegar o gancho da fala de Rosa porque eu acho que um dos maiores desafios pra gente é realmente a gente conseguir motivar, mostrar, principalmente num curso de licenciatura o real sentido daquilo que ele está fazendo, porque eu acho que tem muita gente que vem para o curso de licenciatura pensando eu vou fazer uma graduação pública, quando eu terminar eu vou ter um emprego e tal, mas eles ainda não têm a noção do que é ser professor, de estar na sala de aula, qual é o papel social do docente. Eu acho que eles chegam achando que o professor é aquele que vai ensinar alguma coisa, um conteúdo teórico que tá no livro e ponto, e na verdade eu acho que esse é o menor do nosso trabalho, a gente trabalha muito mais coisa além do conteúdo em si e eu acho que um dos maiores desafios é conseguir mostrar isso pro aluno: que ele precisa ir além do que está no livro didático, que ele precisa ir além do que os filósofos e pensadores estão dizendo. Então pra mim esse é um dos maiores desafios, porque eu acho que quando a gente consegue vencer esse desafio a gente consegue vencer outros junto, porque a gente vai vencer a questão da disposição deles pra fazerem a coisa acontecer, vai fazer com que eles abracem a causa da licenciatura, da prática pedagógica com outro olhar, que eu acho que isso também é um desafio nosso. Por exemplo, quando eu tive meu primeiro contrato eu tive uma dificuldade

muito grande de passar a teoria pra prática, agora no segundo acho que eu consegui fazer isso de uma maneira melhor, mas eu tive turmas que sonharam junto comigo e a gente conseguiu executar belos projetos, mas em algumas turmas os projetos não foram tão bons como poderiam ser, como tinha planejado pra ser, então isso é outro desafio. E pra tudo isso acontecer tem o grande desafio da questão da relação da vida profissional com a vida pessoal, realmente é uma demanda de estudo muito grande que a gente tem que ter e a gente acaba não tendo tempo pra estudar tanto quanto deveríamos estudar. Nas duas vezes que eu estive aqui eu estive trabalhando em outro lugar também, então assim, pra dar conta de uma carga horária de 80 horas semanais, mais marido, casa e tudo é complicado, a gente fica sem dormir, sem comer, sem vida social, dá conta mais ou menos, mas não é o ideal. Acho que são esses três desafios os maiores.

Professora Carla – Bom, acho que as colegas já falaram tudo, me sinto muito representada em cada fala, em cada questão apresentada, compartilho de cada uma delas, dessa angústia, desse sonho, dessa construção... E eu percebo assim, acho que um grande desafio, que a gente já falou sobre isso aqui, primeiro é de nos percebermos como pessoa, Tardif coloca isso com muita clareza, ele diz “o professor é uma pessoa”, tem dia que você não tá legal por alguma circunstância da sua vida, por algum momento que você esteja passando e isso certamente vai se refletir na sua vida profissional, na sua atuação. Eu acho assim esse entendimento de que nós somos pessoas, de que nós temos as nossas limitações, eu acho que a gente entender isso é um bom começo pra encararmos as nossas angústias, porque às vezes eu acho que a gente pensa que a gente é máquina né, que tem que dar conta de tudo, tem que fazer tudo e não é verdade, a gente nunca vai conseguir, principalmente pensando na profissão de professor. E eu acho que um grande desafio, quando eu penso em desafio eu posso me remeter a questões das condições da escola, de infraestrutura, de carga horária, que realmente é muito grande se você tem como foco a formação de professores, e é leitura e é cursos com perfis diferentes, com alunos diferentes, é um conjunto de questões que de fato com a estrutura que se tem hoje a gente não consegue alcançar um projeto ideal, não vai ser possível, então acho que quando a gente pensa em desafios esse desafios estruturais sem dúvida dificultam o nosso trabalho, certamente. Agora acho que um grande desafio, acho que Rosa falou um pouco isso, Angélica também, é a gente não ter esse encantamento pela sala de aula, pela construção, por essa possibilidade de motivação, de mobilização dos alunos, eu acho que não perder isso é um grande desafio porque a gente é tentado diariamente a perder esse encantamento. E aí falando especificamente das disciplinas da área de educação eu percebo que é substancial, se a gente perder esse encantamento, como é que você vai trabalhar com o aluno na perspectiva da política educacional, da legislação educacional, da formação do professor, se a gente perde esse encantamento você vai ser simplesmente reproduzidor de conhecimento... Então você vai reproduzir lá o que tal autor disse, “tal autor disse...” Então eu acho que não perder esse encantamento é uma luta diária nossa, uma luta com a gente mesma, uma luta com a gente e com os alunos ali, isso que Rosa trouxe acho que a gente vivencia o tempo inteiro “eu preparo minha aula, e planeja e uma atividade e dinâmica e depois eles vão fazer isso...” E aquilo não flui da forma como você planejou, você não tem o resultado

que você esperava e aí dá aquele desespero “nossa, não consegui!” E aquela angústia, e assim “vou ter que rever, vou ter que repensar”, e repensar com esse ânimo, com esse entusiasmo, com essa capacidade de sonhar, de poder mostrar pra esses alunos “olha, vocês vão ser professores, vocês vão lidar com pessoas, vocês vão lidar com sujeitos que talvez não queiram aprender Matemática, Ciências, mas estão ali e vão demandar de você”. Eu acho que a gente cultivar esse encantamento é o maior desafio, pelo menos é o que eu tenho vivenciado nessa minha atuação docente, assim permanecer com isso. É claro que tem dia que a gente tá cansado, que tem que dar conta de uma série de coisas, mas assim manter essa chama acesa de que você pode contribuir na vida de pessoas, de que você pode influenciar positivamente, de que aquele conteúdo o aluno vai perceber... Eu passei por uma experiência essa semana que eu até me emocionei, de um aluno da Matemática, desses alunos que a gente dá aula e você olha pra ele, você faz o exercício de não olhar pra ele, se você olhar pra ele desanima, e aquele menino que você tentava e não conseguia e tal, pelo olhar eu percebia que ele tava ali assim doido pra que aquele negócio acabasse de uma vez. E aí ele postou algo no facebook de um trabalho que ele está desenvolvendo e citou Paulo Freire – e no semestre passado eu trabalhei com essa turma exaustivamente Paulo Freire, pedagogia do oprimido, fiquei umas quatro aulas, eles já não aguentavam mais. Aquilo me emocionou tanto que assim, claro, longe de mim achar que foi o meu trabalho, não é isso, mas assim de alguma forma foi importante, ele assimilou e aí eu li aquilo e pensei assim que legal, legal saber que talvez eu tenha contribuído. Mas não é fácil manter esse encantamento, essa disposição, alimentar esse sonho de que a gente pode contribuir (é verdade – Angélica).

Professora Rosa – Às vezes eu fico com raiva de mim porque um aluno, às vezes a turma toda tá interessada, mas um tá desinteressado eu fico assim “gente, eu não acredito. Por que não entrou no clima?” Enfim.

Professora Angélica – Mas eu acho que tem a ver com a nossa mania de controle primeiro né, a psicologia explica e tem a ver com essa perseguição do ideal. Tem dias que você quer se aposentar né, eu quero me aposentar, toda semana eu quero me aposentar (rsrs), mas assim eu fico pensando todos os dias na responsabilidade que nós temos e é algo que me apavora, ao mesmo tempo que me encanta me apavora, porque eu já compreendi, com esse meu pouco tempo na docência no ensino superior que a forma de alcançar o aluno, o alcance do aluno é que é importante. Às vezes você tá falando, teorizando, filosofando a beça, até você tá empolgado – e os meus alunos sempre me perguntam “professora, você é sempre empolgada?” Eu falo “meu filho, com certeza!” Já chego assim, já chego chegando, porque também, e aí eu vou concordar com Carla, se você demonstra um desânimo já na entrada dificilmente você vai conseguir contagiar o seu aluno com interesse no que você vai dizer, isso vale pra todas as disciplinas, eu não tô falando de nós especificamente, é uma estratégia também de você agregar a atenção dele, de você motivar, mobilizar os alunos. E aí eu já conseguir entender que a fórmula, e aí eu acho que o exemplo que Carla deu é muito pertinente, ou seja, teve um alcance aí você fez o seu papel. Às vezes a gente se cobra muito também no sentido de puxa, o aluno tem que entender isso, ele tem que entender o

conceito, “olha só não sabe como é o reforço positivo em Skinner, como esse aluno não sabe? Eu já falei tanto...” Mas não é isso, não é. Eu acho que a riqueza da nossa profissão, de ser professor, independente de estar na educação superior ou não, é a quantidade de gente que você encontra no caminho e a quantidade de gente que te leva, que te leva pra depois da formação por alguma coisa que você falou que às vezes nem é aquilo que você quer, de repente você falou algo na sala que o aluno guardou, mas que não era pra ser assim o conteúdo duro especificamente né. Todo dia eu penso assim: gente, que responsabilidade com os alunos, porque eles serão formadores. É uma outra coisa que me angustia muito é que a gente sempre fala com esse aluno que ele precisa ser um professor diferenciado, nós queremos professores diferenciados, mas eu fico sempre me perguntando: “mas eu estou sendo uma professora diferenciada?” Gente, acho que eu não tô não. Mas como que o aluno vai saber o que é ser diferenciado se eu não estou sendo diferente? Aí vem aquela questão tautológica. Então a minha preocupação ultimamente tem sido pensar, estudar e tentar fazer de alguma maneira, estudar mais formas, métodos de fazer diferente em termos de prática docente, embora eu acredito que o nosso grupo faça isso, bastante até, mas é porque como a gente não se encontra tanto a gente não compartilha tanto, mas eu acho que a gente já faz, mas pode potencializar e pra fazer o meu aluno ser diferente eu preciso ser e preciso ensiná-lo a ser e isso me angustia todos os dias.

Professora Carla – Agora isso que você tá dizendo Angélica desse compartilhamento, a gente está vivenciando essa experiência aqui com Karina e assim muito legal Karina, e talvez fique como uma referência pra gente, pra gente instituir espaços como esse, da gente vir aqui e compartilhar experiências, as angústias “o que você tá fazendo? Minha aula hoje foi horrível, eu não consegui dar conta, o que você fez? Hoje foi legal pra mim”. Porque assim, impressionante como ouvindo as falas aqui das colegas a gente se sente mais confortado no sentido de que “é isso mesmo, eu tô assim, preciso rever”, “professor diferenciado, sim, será que eu tô sendo?” Mas a gente sente, eu por exemplo, estou sentindo aqui agora uma sensação de conforto no sentido de ouvir, a gente sabe que todo mundo passa por essas angústias, essas questões, mas é bom ouvir isso e saber que a gente está no mesmo barco. A profissão de professor, Tardif também fala muito isso, a gente fica muito sozinho, nas nossas questões, com os nossos medos, com as nossas angústias, com os nossos sucessos, com as nossas conquistas e eu acho que a experiência que você está trazendo pra gente através do seu trabalho pode fomentar aqui em nós a possibilidade de construir projetos assim institucionais, que a gente tenha um tempo semanal de uma hora pra gente compartilhar os sonhos, os projetos, as angústias, enfim. Acho que é muito legal isso e que a gente pode aproveitar (é verdade – Angélica).

Professora Rosa – Agora eu tava pensando aqui até onde também essas angústias não são muito próprias da nossa área pelos textos que a gente lê, pelos autores. Porque de repente é até engano, mas às vezes você vê professores assim mais tranquilos, parece que eles estão mais resolvidos (ai que raiva desse cara – Angélica). Você vê assim, você



pensa meu Deus... Parece que são mais resolvidos (mas eu vou chegar nesse nirvana aí – Angélica).

Professora Yasmim – Eu acho que sabe qual é a diferença? Os professores das áreas específicas têm as cadeiras deles, assim aquelas disciplinas, aquelas cadeiras, então eles estudam há anos a mesma coisa, então eles ficam mais preparados mesmo. A gente não (pulveriza muito – Rosa), essa coisa de pegar várias disciplinas e cada semestre muda, a gente não consegue fundamentar a nossa fala, o nosso estudo. Eutava arrumando esses dias os livros lá em casa e eu falei assim “gente, como eu tenho livro!” Livros que eu comprei que eu não tive nem tempo de ler, nem de abrir, tinha livro que está no plástico, porque eu comecei com aquela disciplina, mas eu tinha várias outras e aí eu não consegui abrir o livro e no outro semestre eu não tinha mais aquela disciplina e aí foi passando, né? E eu vejo diferença, acho que esses professores bem resolvidos, você pode observar que são aqueles que têm muito tempo ou é aquele também que só cumpre tabela (ou porque é tranquilo mesmo – Angélica).

Professora Carla – É tem gente que é tranquilo mesmo, tem gente que tem outro ritmo de trabalho.

Professora Yasmim – E existem aqueles que conseguem administrar bem né (sim – Carla). Porque talvez a nossa angústia, a minha, pelo menos, eu quero ser esse professor diferente, então eu fico pensando assim: hoje eu fiz esse projeto, mais qual outro eu vou fazer, o que eu vou fazer agora... (eu acho que isso é muito próprio da nossa área – Rosa) É. Eu me lembro que uma vez uma aluna falou assim pra mim: “professora, mas precisa ser diferente, por que você não dá uma aula tradicional?” E eu fiquei assim é mesmo gente, tem hora que precisa né “vamos sentar, vamos ler o texto...” Mas pra mim é tão chato, eu já chego desanimada quando eu tenho que ler o texto, eu falo “gente ó, hoje temos que ler texto”. Pra mim é tão chato que eu não quero isso, eu quero fazer uma coisa diferente, mas às vezes a gente fica nesse desespero.

#### Grupo focal – 4º encontro (20/06/18)

##### Transcrição

Mediadora (eu) – Bem, boa noite de novo. Mais um encontro... Pra começar, hoje eu quero fazer uma pergunta: se hoje fosse seu último dia de aula, o que você diria para os seus alunos?

Professora Rosa – Último dia de aula letivo ou último dia...

Mediadora (eu) – Último dia de aula da sua vida, pra aposentar (rsrs).

Professora Iris – “Façam a revolução!” (rsrs) “Não se dobrem às relações sociais capitalistas”. Eu já falo isso cotidianamente, mas certamente seria algo bastante...

Mediadora (eu) – Algum conselho você daria, além desse? (rsrs)

Professora Iris – Por que vocês estão achando engraçada gente?

Professora Angélica – (Rsrs) Por que isso é muito você!

Professora Iris – Olhem pros seus alunos com humanidade, relacionem-se com seus alunos da maneira mais horizontal possível, não se coloquem nesse lugar de detentores absolutos do saber, essas coisas.

Professora Angélica – É difícil né, porque... Eu já tive momentos de despedidas com algumas turmas. As turmas que eu dei aula durante um ano e meio foram as minhas duas primeiras turmas em Letras, eu fiz um momento meio que de despedida porque eu saberia que não daria aula pra eles mais por conta das disciplinas terem passado do quinto período e eu não costumo ficar com essas disciplinas mais adiante, então... Na primeira turma eu escrevi uma carta pra eles, falando um pouquinho de cada um e da segunda vez, como eu não consegui – foi muito interessante porque foi a turma do Maicon e era assim: eu tentava ler a carta, não conseguia ler, Maicon tentava ler e também não conseguia, então ninguém conseguia ler nada né? Por conta de ser algo realmente emocionante pra mim, porque pra mim foi a superação de um grande desafio, foi uma turma que na época que eu cheguei aqui no IFF me acolheu muito bem, então pra esse início da carreira foi fundamental ter encontrado aquelas pessoas, aí eu me achei não na obrigação, mas no desejo de ser grata e de expressar a minha gratidão para eles. E na segunda turma eu gravei áudio porque eu já sabia que não ia conseguir falar e eles também, enfim, a troca foi muito bacana. Olha, eu acho que de tudo a gente poderia falar várias coisas com relação a esse comportamento ético de ser professor, ao profissionalismo mais comprometido, engajado politicamente, socialmente, mas no final das contas o que eu desejo mesmo é que eles sejam felizes nas escolhas que eles fizerem. Então todas as minhas colocações para os meus alunos quando eu mando e-mail pra eles no final do semestre e tenho a impressão de que não retornarei como professora, sempre dou alguns conselhos, mas mais no sentido deles se descobrirem no processo, deles se encontrarem na docência e serem felizes naquilo que eles estão se propondo a fazer, não por uma ideia romantizada de docência não, mas por uma questão de ser humano sabe, de se apropriar de si mesmo, porque às vezes a gente não faz isso no nosso cotidiano. É isso.

Mediadora (eu) – Você tem essa carta Angélica? (eu tenho – Angélica) Você compartilha essa carta? (rsrs)

Professora Iris – Acho que se eles não fizerem a revolução... Cê tá feliz, mas não tá fazendo a revolução “meu filho cê está errado!” “Que felicidade é essa sem mudar o mundo?” (rsrs)

Professora Susana – Era bem isso que eu tinha em mente assim, a questão da felicidade porque foi o conselho que a minha mãe me deu quando eu entrei aqui, porque eu estava em cinco lugares ao mesmo tempo, eu nunca estive num lugar só, nunca tive uma casa

só, nunca tive um emprego só... A minha mãe falou assim “então, você vai conviver com essas pessoas no mínimo por vinte anos”, não só o ambiente sala de aula, os seus colegas, as pessoas com quem você vai compartilhar os seus dias, às vezes você vai passar mais tempo com essas pessoas do que comigo e com seu filho, dependendo do dia. Então assim, evita picuinha pelo amor de Deus, isso estraga as relações sociais e assim, o melindre, às vezes a gente tem muito melindre com algumas coisas e ela falava isso “como você trata a sua diretora do mesmo jeito que você trata o seu aluno?” Às vezes não é uma falta de respeito, mas é uma questão de horizontalidade mesmo e de tentar tornar a coisa mais leve, mais fluida e mais simples, o mais simples possível, pra no final das contas ser isso, que haja felicidade no processo, porque ninguém consegue dar conta da correria da vida se não tiver feliz, se não estiver engajado nessa busca, nessa missão, estando e encontrando.

Professora Angélica – Embora eu ache que os enfrentamentos – já me intrometendo –, eu acho que os enfrentamentos são necessários até pra questão da mudança né? Então a gente estando numa instituição que é politicamente determinada se a gente não se coloca, não quebra os óbvios, as coisas não se modificam. Então eu acho assim, que a busca de sentido também faz parte da nossa ação docente, realmente criar animosidade no meio de trabalho é algo negativo, mas por vezes a gente tem que passar por isso e tem que promover alguma coisa nesse sentido, não no sentido de ferir o colega ou de desafiar assim no vazio, mas no sentido de contestação, de colocar nossas coisas, senão a gente não encontra, é claro. Então por mais que eu tenha uma postura pacífica, eu também acredito que nesses dez anos aqui de instituto, acho que Susana também, outros também, que algumas vezes a gente vai se indispor, menos talvez porque a gente quer e mais pela forma como o outro entende e aí a gente não pode dar conta do que o outro entende ou deixa de entender né.

Professora Iris – E assumir uma postura neutra e uma postura passiva o tempo todo pra estabelecer boas relações individuais significa de forma consciente ou não assumir determinado lado, significa assumir... Se as coisas estão colocadas de maneira que se entende como problemática, mas a gente não enfrenta isso pra não criar infelicidade ou animosidade, a gente está se colocando ao lado daquilo que está errado, ao lado do que é problemático. Então eu acho que o enfrentamento pode trazer muitos transtornos do ponto de vista individual, pra nossa subjetividade, pra nossa psique, a gente vai dormir aí fica pensando nos conflitos... Então é um problema, assumir os conflitos significa também assumir o ônus individual, o ônus subjetivo de tudo isso, mas é algo que se faz necessário porque a gente dá um salto do ponto de vista coletivo, pra que a gente consiga criar... Pra que a gente consiga chegar a um lugar mais próximo daquilo que se entende coletivamente que seja certo. (Concordo – Susana) Romper com o status quo é luta, historicamente nunca se rompeu com o status quo sem luta, sem enfrentamento, sem tensão, a tensão e o enfrentamento fazem parte da construção do todo, isso é dialética né.

Professora Susana – Eu concordo com tudo que vocês disseram, mas assim evitar picuinha e melindre é diferente de não se colocar (ah sim – Iris). Essa semana a gente

esteve num grupo e é muito isso, não dá pra pensar na demarcação geográfica de um espaço, sem pensar que isso tem uma determinação política, que tem uma decisão política com relação a isso e a gente precisa se colocar sim, isso é diferente de gerar ingerência por besteira por qualquer coisa, isso atravanca os processos, a questão de ego e vaidade que a gente vê pelas questões burocráticas, isso atravanca os processos.

Professora Iris – A picuinha com a ideologia dos outros, a busca individualista dos outros (a implicância setorial também que a gente vive aqui dentro – Susana) é isso que acaba gerando o conflito e não o oposto. Mas esse exercício do poder injusto que se faz, é isso que acaba impondo o conflito.

Mediadora (eu) – Eu tô aqui ouvindo vocês e estou percebendo que a gente acabou retomando, e eu achei ótimo porque era o que eu iria propor e vocês anteciparam, pelo que eu estou entendendo, essa discussão traz alguns desafios? Vocês estão colocando algumas questões externas, questões da política institucional, da convivência, das relações, dos conflitos setoriais, nós podemos compreender todas essas questões como desafios pra docência?

Professora Iris – Acho que são desafios profissionais, são desafios que se estabelecem quando a gente se junta com outras pessoas (são permanentes, independente do momento eles estão sendo presentes – Rosa).

Professora Rosa – Eu diria pra eles “explorem o seu potencial, façam o melhor, tenham compromisso com o seu aluno...Enfim, o cajado agora é seu, eu estou saindo, mas o cajado agora é seu”. “Lute por uma escola melhor, que seja um espaço de todos, um espaço que contribua para a educação”.

Mediadora (eu) – Meninas, essa pergunta inicial foi só pra gente “quebrar o gelo”.Na verdade, a proposta do nosso encontro hoje é que nós façamos relatos de experiências, que vocês compartilhem um pouco das muitíssimas experiências, que eu sei que vocês têm, na docência na educação superior, especificamente. Que vocês contem alguma situação, algum caso, enfim, qualquer experiência.

Professora Susana – Uma coisa que me veio assim e uma coisa bem marcante pra mim porque estabeleceu onde eu gostaria de estar. Quando eu comecei a lecionar no ensino superior foi numa instituição privada e logo assim eu peguei uma turma de terceiro período –umas quarenta alunas, no curso de pedagogia – e logo na primeira semana eu trabalhei um artigo de doze páginas, até da Magda Soares, era alfabetização e letramento né, um artigo ok de ler, já era terceiro período...Eu dava aula pra elas de seis e vinte às dez e meia, mas a primeira aula passou, eu solicitei a leitura do artigo e quando eu retornei pra gente discutir o texto eu entendi que nenhuma delas tinha lido o artigo, uma ou outra tinha lido, mas a maioria não tinha lido.E aí eu fiquei bem chateada e comentei que eu tinha compromisso com elas e eu precisava que elas tivessem compromisso com elas mesmas, com a aula, com o que elas estavam se propondo, com a formação delas e comigo também e aí o que eu ouvi da coordenação foi(nesse dia): “Susana, nivela por baixo, aqui a maioria trabalha em comércio, chegam cansadas,

então assim não precisa supercobrar, não cobra muito, não exige muito não, um artigo de doze páginas na primeira aula?” Eu fiquei olhando assim, perplexa né? Porque o que é um artigo de doze páginas numa turma de terceiro período? Quer dizer e não cobrar isso é nivelar por baixo. Ali eu entendi que o meu lugar não era ali, por mais que eu soubesse que fazia a minha parte bem, gostava das relações pessoais que se estabeleciam ali, eu tinha muito respeito pelas alunas, pela história de cada uma delas, entendia o fato delas realmente trabalharem no comércio, mas eu jamais nivelei por baixo, não fiz isso. Essa foi uma decisão e a outra foi que o quão mais rápido eu pudesse não estar mais ali, eu sabia que eu não ia poder transformar aquela realidade, aquilo ali, mas eu queria fazer diferente e eu só teria essa abertura numa instituição pública, ali eu entendi isso. E é isso – me veio quando você perguntou – esse demarcador.

Professora Angélica – Eu acho que é muito pouco tempo né, três anos e meio eu acho realmente muito pouco tempo pra poder pontuar tantas experiências assim, mas obviamente que nesse tempo, apesar de pouco sempre intenso, e aí acho que dá pra elencar várias experiências positivas de boa recepção com relação às propostas que a gente apresenta. Acho que dá pra elencar experiências positivas no sentido de um entendimento dos alunos, de reverter todo conhecimento que a gente acaba trabalhando com eles durante o semestre para algo que entendemos que seja realmente produtivo, enfim... E tem as experiências que não são tão agradáveis assim porque eu acho que faz parte também de qualquer trajetória profissional de qualquer sujeito. É, eu já passei por algumas situações que me incomodaram um pouco com relação ao entendimento dos alunos com as disciplinas da área de educação, já tive algumas poucas turmas – vamos supor que eu tenha dado aula para quinze turmas nesse meio tempo, deve ter sido mais ou menos isso mesmo né porque a gente acaba dando aula pra muitos cursos diferentes e muitos períodos diferentes –, mas talvez uma ou duas dessas quinze tenham tido uma resistência com relação a compreender a importância, o papel daquelas discussões da parte pedagógica para a formação profissional deles. E aí já tive momentos em aula que os alunos relataram que eles não gostam tanto dessas disciplinas, algo que eu acho que tem a ver com a imaturidade também deles, algo que tem a ver com a vontade de fazer um curso de bacharelado, não um curso de licenciatura porque muitos se apresentam com alunos de uma licenciatura que não querem ser professores, em alguns cursos isso aparece mais em outros menos, mas ainda existe em alguns e eu falo com eles que é o processo de descoberta né. Você no primeiro período do curso também está ainda se ambientando com a instituição, com o curso, você vai ter tempo pra decidir, então tudo bem, o que não pode é essa dúvida continuar te perseguindo até o final do curso porque vai te dando uma angústia e uma sensação de tempo perdido né, embora o aprendizado nunca seja demais, mas óbvio você se dedicar a algo que você realmente deseja fazer é diferente de você estar num lugar que você não sabe se é ali. Algumas turmas acabavam colocando essas questões “ah professora, porque as disciplinas – do núcleo de conhecimento deles né – deveriam ter mais carga horária.” “Eu não entendo porque a gente está aprendendo sobre discussões envolvendo o mundo do trabalho.” “Eu não consigo entender porque a gente tá falando disso.” Qual é o papel né? E aí é o nosso

enfrentamento em alguns locais né, eu acho que de repente alguns colegas desse grupo também já tiveram essa experiência de ouvir esse tipo de questionamento “por que aquele conhecimento?” Do porque aprender aquilo? Mas eu acredito que seja também a falta de compreensão da natureza do curso, agregado a um tipo de resistência a área educacional e essa visão muito estreita de compreender que as disciplinas pedagógicas necessariamente têm que ensinar métodos e como dar aula (exatamente – Susana), eles acabam tendo uma visão muito utilitária né, muito instrumental, então eles não conseguem entender que as discussões feitas ali, as reflexões estão contribuindo pra que eles sejam um profissional mais crítico, um professor que realmente entenda seu papel político na sociedade e aí eu sempre... (que saia do estratégico para um método – Rosa)Engraçado né, você perguntou e eu tô lembrando, esse semestre eu não fiz nenhum tipo de discurso assim, acho que foi o primeiro sabia, porque geralmente quando eu chego nas turmas eu explico mais ou menos o que é a disciplina e porque que ela se apresenta pra já tentar mostrar a eles a intencionalidade, porque se tá no currículo tem um objetivo, mas também pra tentar silenciar esse tipo de incômodo que eu me lembro que em uma turma específica realmente me incomodou, eu não sou muito de deixar me incomodar por essas coisas, mas me incomodou.Eu falei assim “eu já cansei de falar isso nessa turma, acho que já dei todas as explicações possíveis, se vocês não conseguem compreender acho que vocês precisam se perguntar se é essa formação que vocês querem”.Então,mais nesse sentido...Agora, essa questão da nossa relação professor-aluno, acho que muito mais louros, muito mais experiências bacanas, pelo menos pelo que eu posso avaliar e pesar aqui do que experiências necessariamente negativas.Sempre vai ter aluno que não quer, que não tem um interesse por aquela discussão, não se afina com aquela discussão, que de repente acha chato, muito engraçado quando os alunos acham o texto chato e falam assim “ai, achei muito chato essa leitura!” Eu falo assim bom, a gente vai ler muita coisa que a gente acha inicialmente até chato, mas depois a gente vai entendendo e pode até achar legal né, mas a ideia aqui da formação não é vocês acharem tudo legal, é vocês terem os textos que são necessários para que vocês se profissionalizem, então se é chato se não é, não interessa, a ideia aqui é que vocês possam aprender. Eu acho também que a gente tem que tirar um pouco esse “ranço” de ensino médio que eles acabam trazendo (tudo deve ser lúdico, tudo deve ser legal – Susana) isso, tudo lúdico, deve ser um texto que eles, sabem, têm um encontro, não é assim. Eu dou o exemplo de Bourdieu.Gente, ler Bourdieu é legal?Não.A primeira leitura de Bourdieu pra mim, eu tive que ler, sei lá não sei quantas mil vezes uma página, pra poder entender na graduação, mas ele forma um arcabouço teórico importante pra mim na minha trajetória acadêmica, quando eu compreendi e percebi que ele me ajudava a entender a realidade.Então a proposta sempre é essa, de vez em quando em algumas aulas eu dou umas pinceladas assim, meio que sem intenção, meio que sutilmente,né?Eaí eu tô me dando conta de que nesse semestre eu não fiz nenhum tipo de discurso a favor das disciplinas pedagógicas, talvez porque não tivesse tido necessidade né, não sei (tomara, tomara que a gente esteja conseguindo – Susana).

Mediadora (eu) – Eu queria problematizar um pouquinho...Assim, não é só um relato não tá, vocês podem relatar tudo que vocês quiserem. Susana colocou uma experiência que ela teve numa instituição particular, mas vocês acham que na instituição pública de educação superior é diferente? Vocês concordam com a questão que Susana colocou de que ela tinha ali um perfil de turma de mulheres trabalhadoras, como vocês veem isso na instituição pública, é diferente? Vocês já tiveram alguma experiência também na rede particular? Rosa eu sei que sim, não sei Angélica...O que nós poderíamos falar sobre isso?Comparar?

Professora Rosa – Eu acho que é muito semelhante à educação básica,o aluno da educação básica numa escola particular, o aluno da educação básica numa escola pública. Então, na minha visão na escola pública você tem mais espaço, mais liberdade pra você fazer, mesmo ele trazendo esse ranço, mas ele também já entende que a instituição pública é um espaço diferente, parece que na instituição particular ele sente meio que “tô pagando”, então qualquer coisa, eu posso exigir mais do que você.E parece-me que o aluno da instituição pública como o aluno da escola pública básica, ele já compreende que aquele espaço é dele, mas ele precisa ter uma outra postura.

Professora Angélica – Eu acho também, e agora falando de ensino superior também, dificilmente na nossa instituição, por exemplo, a gente vai ouvir um pedido como esse de algum coordenador de curso, até porque se eu ouvir um questionamento desse aqui eu dou outra resposta né?Eu entendo que o vínculo de trabalho na rede privada que é muito vulnerável te leva a aceitar algumas questões, até por conta do cenário ali, da conjuntura mesmo, mas aqui eu acho que não cabe nem esse tipo de colocação porque aqui nós entendemos que somos professores do ensino superior, que é a nossa prerrogativa aqui, não é a de todos os colegas porque eles dão aula na educação básica também, mas a nossa especialmente é porque nós trabalhamos nos cursos superiores.Eu acho que não tem espaço pra esse tipo de pedido pouco indecoroso, mas é claro nós discutimos sim como que nós podemos pensar formas de fazer o ensino, de fazer a aprendizagem que o aluno possa alcançar porque nós temos um público aqui também nas licenciaturas, e é no Brasil inteiro não é só aqui, de pessoas que trabalham, dependendo do curso, de muitas mulheres.Aqui, como nós temos licenciaturas diferentes, às vezes nós temos mais alunos do que alunas, mas alguns cursos que são tradicionalmente femininos como Letras, acho que só Letras que eu vejo mais né, o resto é mais mesclado, Geografia é mesclado, Teatro é muito mesclado (Ciências da Natureza é bastante, às vezes tem até mais menino – Rosa), Educação Física também às vezes é mais homem do que moça...Então varia bastante, agora sim, acho que é uma preocupação nossa, algo que o instituto, me parece, está se sensibilizando agora, de tentar pensar um curso de formação superior que atenda a classe trabalhadora e que esse aqui não atende. Quando nós nos reunimos, por exemplo, para tentar pensar a matriz do curso lá de Letras – eu tô falando do curso de letras por conta da minha experiência mais direta lá –, onde que a gente ainda está discutindo e pensando num grupo de trabalho pra isso? No primeiro período do curso. Nós vimos que na proposta nova tem aula todos os dias.“Ah Angélica, isso é problemático?” Não, não é. O aluno chega aqui

ele tem que entender que ele está no ensino superior e que tem uma demanda diferenciada. Só que assim, no primeiro período se você coloca uma carga teórica muito robusta pode ser que você promova a evasão de alguns alunos que poderiam ficar, e aí você não utiliza um dia que pode servir, de repente, pra minicursos (“ah porque esse aluno vai vir com uma defasagem da escola básica”). Muitos vêm e não são leitores e não conseguem entender e vão ser professores, então é algo que nos angustia. Então a gente tem parado pra pensar um pouco, pra discutir estratégias de permanência dentro do curso, mas eu acho que é algo também, fora a especificidade do curso, é uma preocupação que é compartilhada em todos, então assim, nós temos um público que na maior parte dos casos é sim daquela pessoa que trabalha o dia inteiro e vem pra cá. E olha que coisa mais louca, mas sensacional, um aluno de Letras no semestre passado conversando com uma colega na turma e eu presente ali, participando indiretamente, “ham você já parou pra pensar, eu já cheguei a conclusão de que eu só vou estudar quando eu me formar”. Porque ele não tem tempo, então é muito bem colocado, ele trabalha o dia inteiro, ele vem pra aqui, ele é um frequentador de aula, ele não é um estudante, então ele só vai se apropriar de tudo isso depois, e aí a gente fica assim “meu Deus” e não tem o que falar, não tem. E assim, uma outra coisa que eu me cobro porque eu tenho um espírito, um éthos acadêmico, no sentido academicista mesmo, em qual sentido? Todo mundo tem éthos acadêmico aqui, no sentido academicista negativo, de tipo assim “isso aí gente, trezentas páginas do livro” (vão bora estudar, eu quero que vocês se virem – Susana). Isso aí! Eu sou um pouco assim, mas eu entendo que a gente precisa criar espaços dentro do tempo de aula, no turno noturno pra trabalhar algumas coisas porque eles também não dão conta de tudo, é um desafio meu que eu tenho tentado trabalhar, Angélica, tenho tentado repensar nesse sentido porque muitas vezes o aluno não dá o feedback esperado simplesmente porque não tem... Não é um discurso que eu faço muito com eles porque eu acho que eles têm que ter responsabilidade, eu sempre digo que é uma escolha, mas óbvio que eu entendo o aluno que trabalha e eu acho que eles são muito guerreiros porque eu não sei se eu conseguiria, eu tive a facilidade de só estudar, muitos não têm. Então o nosso perfil aqui de curso, pelo menos na maior parte dos cursos, são cursos que são pesados, o curso de letras é muita leitura, mas outros cursos também são, talvez todos ou quase todos e aí você vê...

Professora Rosa – Uma aluna de Ciências falou hoje que ela está desde ontem duas da tarde sem dormir, virou a noite toda estudando, ela disse assim “não estou dando conta!” E eu acho que ela só estuda porque o curso é à tarde.

Professora Angélica – Pois é, aí você imagina quem não só estuda, que a maioria trabalha, são um ou dois. Então são questões que a gente precisa pensar porque senão a gente elitiza, não democratiza, mas é um enfrentamento muito grande porque você tem que pensar no tempo de formação, horário de funcionamento e aí são questões também de decisão, deliberação institucional (eu faço isso numa disciplina de quatro tempos, talvez três, numa de dois não vai, ou chega com o texto pronto ou então... – Susana) pois é, exato. E eu acho que é uma aflição, uma angústia de quem dá aula no noturno, nos cursos noturnos, e tem isso também a própria questão do incentivo à pesquisa,



muitos não podem , não vão fazer, extensão, menos ainda, voluntarismo, pouquíssimo, a gente tem uma monitoria no contra turno que não funciona, poucos vêm. Então assim, olha quanta coisa né? Às vezes eles pedem “ah Angélica a gente pode ter uma aula?” “Gente aonde, vocês não têm tempo, tem que ser no contra turno”. E aí a formação vai seguindo fora tudo isso. Mas é claro que num cenário ideal, é o que eu falo pra eles, todo mundo só estudava.

Professora Rosa – Angélica falando isso do curso de letras eu me lembrei da situação da Rafaela, ela trabalha dez horas por dia e ela veio falar comigo “Rosa peguei quinze dias de férias pra fazer o estágio – pelas regras do estágio o aluno não pode fazer mais de seis horas diárias de estágio –, eu posso fazer mais do que seis horas?” Eu falei: pode. Como você pegou quinze dias e você precisa condensar o seu estágio nesses quinze dias... “Então eu vou fazer manhã e tarde”. Eu falei: tudo bem. Só que aí aconteceu um problema aqui, teve aquela questão da greve dos caminhoneiros, o seguro não saiu, enfim, e aí ela chegou “ah, já chorei tanto, eu estava em casa...” Porque o patrão dela estava achando que ela estava de “caô” mesmo, porque ela pede os quinze dias aí quando ele libera ela diz: “não, não me dá agora não, deixa mais pra frente”. Aí eu vim aqui e conversei e a gente decidiu o seguinte “olha, você não pode fazer o estágio sem o seguro, mas você vai ser um caso atípico”, porque se ela não fizer assim ela para o curso, porque ela trabalha dez horas por dia (agora que horário essa menina vive?). Felizmente o estágio é ao lado da casa dela então ela disse que está conseguindo, mas são as concessões que também na instituição pública você tem que fazer porque senão, ou você permite esse aluno ficar na instituição ou você expulsa, ou a instituição expulsa o aluno “não, não tem como, então você vai embora” (é verdade, a gente que exclui – Susana).

Professora Angélica – Eu acho que esse é um grande desafio a gente pensar como manter uma qualidade, é isso como manter a qualidade então. Porque a gente teria que pensar diferente a formação e é um desafio pra nós porque a gente acaba reproduzindo um modelo também que é acadêmico que está certo, mas muito cheio do academicismo, e aí eu não sei, acho que é um esforço coletivo mesmo, de tentar pensar fora da caixa, fazer diferente e é algo que nos desafia porque nós não fomos formados nesse modelo de tentar comportar as demandas do aluno, realmente é algo que nos desafia mesmo né. Eu acho que tem um pouco disso também, eu acho que tem também um vitimismo muito grande de alguns com relação a algumas coisas que não cabem né, mas a nossa preocupação aqui, principalmente a gente da área de educação que eu acho que tem mais sensibilidade com relação a avaliação, a entender o processo pedagógico por dentro é fazer com que aquele aluno alcance alguma coisa em algum momento. O que mais me deixa contente não é o aluno dizer que me ama – também gosto né, acho que todo mundo se sente meio que prestigiado e etc quando o aluno “ah professora, gosto de você” –, mas o que me deixa realmente feliz é quando ele faz alguma iniciativa em termos de dar aula, concurso, etc e fala “me lembrei da sua aula” (aquilo que você deu caiu – Susana). Em algum momento alcançou ali e aí eu me sinto colaborar para a

formação dele, mas obviamente que é uma perspectiva muito ousada né (rsrs), eles esquecem o que comeram ontem muitas vezes, mas a ideia é essa.

Professora Iris – Eu acho que colocam uma responsabilidade que é quase que integralmente colocada sobre os nossos ombros, que é dar conta dos problemas socioeconômicos, dos problemas impostos pelas políticas educacionais e etc, e a gente tem que dar conta de tudo isso e abraçar todas as necessidades desses alunos e ainda dar conta de uma formação de qualidade, é responsabilidade demais para um professor. Eu acho que a gente tem que chegar a um equilíbrio, garantir a acessibilidade, não é acessibilidade né, garantir o direito a esse aluno permanecer na instituição com estratégias avaliativas que comportem as necessidades desses alunos, mas ao mesmo tempo eu acho que a gente tá falando de cursos superiores, de uma formação acadêmica, de uma formação científica, de uma formação que exige a leitura de um texto acadêmico, de um texto científico. E aí falando da sua experiência numa instituição privada, eu passei por isso, eu dei aula numa instituição privada em São Paulo e pra mim ensino superior é sinônimo de texto acadêmico, eu não posso fazer o resumo do texto e entregar o texto pro aluno, isso não é formação, eu vou dar um diploma pra ele, mas é só um símbolo pra ele pendurar na parede, mais nada, é uma formalidade, não é formação superior de fato, ele precisa ler texto acadêmico, e aí a coordenadora falou “olha eu sei que você veio da UERJ, a UERJ é outra realidade, mas aqui os alunos têm muita dificuldade, os alunos trabalham o dia inteiro...” E olha que eu sou flexível, sempre fui flexível, nas avaliações e tudo mais, mas me solicitaram isso que eu procurasse resumos, resenhas dos textos acadêmicos, que eu fizesse power point e que entregasse o power point impresso, porque na universidade paulistana o pessoal não lê texto acadêmico não gente, texto científico, artigo científico não se lê, o pessoal lê a aula que o professor trouxe no slide, é isso que eles recebem impresso e é isso que eles estudam. Chocante!

Professora Susana – E vai você pra uma aula dessa então? Eu não uso slide...

Professora Iris – Eu quase não uso também. Assim eu às vezes uso às vezes não uso, mas eu acho que o slide cria essa sensação de que o professor preparou a aula, de que olha... Mas isso também é só sensação porque às vezes o slide te prende, te trava e aí você fica preso ao que tá posto no slide e você desenvolveria muito mais o tema sem o slide.

Professora Angélica – Eu não tenho didática não, eu sempre tô me despontando nessa conversa porque assim, dependendo da aula eu trabalho com slide, trabalho com quadro, trabalho falando, vario bastante, mas quando eu preparo o slide assim, às vezes o slide tá ali ó e eu tô falando, aí daí a pouco “ah o slide, é né” (aí eu passo três slides e daí a pouco eu já terminei o negócio todo, aí eu falo “ai gente passa os slides” rsrs – Iris), é por aí. Porque eu acho que é mais um apoio pra gente muitas vezes, pra gente poder se organizar mentalmente, porque às vezes é muita coisa na cabeça né, é um apoio mais pro professor do que pro aluno, eu sinceramente acho.

Professora Susana – Eu acho o slide muito autoritário nesse sentido porque é o que a gente relevou do texto e não o que o aluno traz como demanda dele, que ele leu o texto e vai levar, quando ele lê né (isso dificilmente acontece né - Angélica). É o ideal, né?

Professora Rosa – Eu acho que depende do conteúdo, acho que ele tem o lugar dele e tem assuntos que não cabe no slide.

Professora Angélica – Eu acho que é sempre bom também a gente mostrar pra os nossos alunos que eles precisam ser versáteis né, senão eles vão ficar escravos da metodologia, da tecnologia e me poupe. Mas eu tava falando com os alunos há algumas semanas atrás que a pergunta constrangedora muitas vezes na sala de aula é “quem leu o texto?” Essa é às vezes a pergunta constrangedora (é tão constrangedor que quem lê faz assim ó – levanta o dedo baixinho – Susana), isso! (Porque a maioria não lê, aí o que lê faz assim – Iris) E eu quase não pergunto (ah eu sempre pergunto – Rosa), mas tem aula que eu faço questão “gente, quem leu?” Grilos falando, o tempo passando, um dois numa turma de trinta e poucos. Eu falo assim olha só, deixa eu contar uma história pra vocês de metodologia de aula lá no doutorado de uma amiga minha que fez no IUPED, o professor chegava na sala e falava assim quem leu o texto? Quem lia, o primeiro círculo é de quem leu, quem leu metade, segundo, quem não leu ficava pra depois. Só falava na aula quem tinha lido e tinha menos espaço quem leu metade, quem não leu sem colocação e sem perguntas. É um negócio autoritário? É um negócio autoritário, no doutorado é um negócio estranhíssimo porque tecnicamente você tem que ter lido, mas quem faz doutorado e trabalha também é a mesma loucura de quem faz graduação né.

Professora Iris – Não, não, isso eu não vivenciei no mestrado não, de o pessoal não ler todo mundo lia, agora o que eu já vivenciei é o professor entrar na sala de aula e “quem leu o texto?” Ah ninguém leu o texto, o professor sentava e acabou (pode ir embora – Susana) eu não vou dar aula.

Professora Susana – Mas aconteceu isso comigo no primeiro período de geografia, não me deixaram falar eu pedir três vezes e não me deixaram falar “ah então vocês não querem ter aula, vocês me dão licença eu tenho mais o que fazer”, e fui embora, eu peguei minhas coisas e fui embora, eu estava com uma barriga deste tamanho, de oito meses, um sol de dez e meia, tentei três vezes, eu tava irritada por causa de alguma coisa eu acho, todo mundo falando, sabe aquela coisa de turma de manhã, todo mundo falando ao mesmo tempo? (Falam muito – Angélica) Falei tchau e fui embora.

Professora Angélica – E às vezes eu tenho vontade de fazer isso, tipo vou pegar e vou deixar o povo pra dar aquele choque de realidade, depois eu falo não, mas aí meu planejamento vai por água a baixo... Mas tem colegas que fazem mesmo (fazem – Susana) e eu acho digno (eu acho também – Susana).

Professora Iris – Ah meu sonho é fazer isso, é chegar “quem leu o texto?” Ninguém leu o texto então eu vou sentar aqui, quando vocês lerem eu começo a falar.

Professora Rosa – Mas aí a gente cai na outra preocupação: é um aluno trabalhador (é um aluno trabalhador – Iris) é um conflito muito grande.

Professora Iris – Mas a gente tem que pensar em alguma coisa pelo menos “olha professora eu não li tudo tô sendo honesto, eu li três páginas” mas aqui sabe... É contraditório, a gente tá num lugar que a gente se contradiz o tempo todo.

Professora Susana – Eu queria socializar com vocês e perguntar se acontece com vocês também porque é na nossa aula que ele tem a liberdade, eu acho que isso é fantástico também, é na nossa aula que o aluno tem a liberdade de falar assim professora, mas o professor de não sei qual disciplina cassetou a gente e aí pegou pesadíssimo (é péssimo isso – Iris) e fez uma coisa que eu não acho justo, e é na nossa aula que ele tem a oportunidade de falar e até checar se realmente foi justo ou não sabe? Se eles tão questionando uma coisa que realmente tem razão de ser ou não e isso é bom de alguma forma porque é no local da pedagogia, no campo da educação que isso é feito (eu corto, eu corto, gente aqui... – Rosa). Não é pra falar mal do colega não, não é no sentido de deixar à vontade pra falar mal do colega não, porque assim a gente dá avaliação e aí quando a gente está dando avaliação isso surge (ah sim – Rosa) exatamente, a gente fala sobre a temática da avaliação “ah professora mas a gente...” (fica uma coisa mexeriqueira... – Rosa) não é de falar mal do colega porque eu também não deixo, mas assim nesse sentido entendeu “foi justo mesmo? O que a gente poderia ter feito?” Isso é bom também porque existe um local onde isso é possível de ser dito.

Professora Iris – Eu tava discutindo Paulo Freire na semana passada na geografia e aí eu fui falando das ideias, até usei slides nesse dia, foi o dia que eu passei três e o resto eu esqueci, aí eu tava dando alguns exemplos de práticas pedagógicas que não condizem com a discussão feita por Paulo Freire e aí eu dou um exemplo e eles remetem pra alguma coisa que acontece aqui “chega, vocês querem me colocar numa situação péssima, pelo amor de Deus” eu me sinto muito antiética porque eles trazem esses exemplos de coisas que eles vivenciaram com os nossos colegas, e a gente pensa assim o que eu vou fazer, o que eu vou falar – falando de racismo – olha só, posso falar? (Não a gente já sabe – Angélica) (é complicado – Susana).

Mediadora (eu) – Já que Susana tocou num ponto que eu, particularmente, considero nevrálgico que é a avaliação, vocês têm alguma experiência pra contar em relação a avaliação? Como vocês concebem e ao mesmo tempo executam uma proposta avaliativa?

Professora Susana – Na primeira vez que eu dei avaliação aqui eu perguntei a eles como eles gostariam de ser avaliados, fazia parte da situação, e aí em nenhum momento foi dito que autoavaliação seria uma das avaliações que eles fariam eu coloquei isso e desde então eu nunca mais deixei de dar a autoavaliação porque se incomoda e se não parece que é uma coisa que faz parte disso tem que tá posto de alguma forma e autoavaliação também a nossa avaliação, eu digo isso pra eles, que eles se expressem nessa necessidade de se autoavaliar e que expressem de alguma forma o lugar da avaliação e é sempre bem positivo, eles depois têm a oportunidade de falar sobre autoavaliação e é

sempre um momento que traz muito material “ah eu não tinha pensado nisso”, “eu não tinha me dado essa nota”, “me dei essa nota, mas troca aí”, um momento de ser honesto consigo mesmo, “quantos textos você leu até o final?” “Quantos você leu até tal página?”

Professora Iris – Eu vivo uma contradição cotidiana nessa instituição porque eu tive uma formação na graduação que questiona profundamente as estratégias, as metodologias tradicionais de avaliação, a prova, por exemplo, e eu tenho um olhar muito crítico a respeito da prova, embora eu acredite que ela tem o seu lugar em determinados momentos. Onde eu estudei, que a minha experiência é muito maior como aluna do que como docente né, agora que tô começando a me sentir professora depois de quatro anos, tô começando a me sentir mais confortável nesse lugar, mas eu tenho uma experiência muito maior como aluna do que como docente e na minha graduação os alunos se engajavam muito nas leituras, nas discussões e na realização dos trabalhos, que não eram provas, não tinham qualquer relação com prova, a gente tinha orgulho de participar das discussões, a gente tinha orgulho de ler de problematizar os textos, claro que isso não era hegemônico né, tinha sempre os alunos que não leem, mas a boa parte se engajava né, porque isso também estava muito relacionado a determinada luta política, a UERJ é uma instituição que respira muito movimento social, que respira política e os alunos acabam saindo como eu, mas tudo bem, e aí eu chego aqui, logo que eu cheguei não dava prova nenhuma, não vou dar prova, Filosofia da educação, eu quero fazer pensar a questão da avaliação e aí eu fui sendo engolida pela cultura institucional da prova porque aqui, diferentemente da UERJ, se eu não dou prova o aluno entende que eu não estou querendo avaliá-lo, que a minha disciplina não é importante, que o meu conteúdo não é importante, que ele não precisa vir a minha aula, uma outra coisa que não se faz no ensino superior é chamada e contar presença, só que a gente ia à aula, até porque se a gente não participasse da aula a gente ia tomar ferro no final, não ia passar, a gente não tinha condição de apresentar um seminário sem ter participado de nenhuma aula e a gente tinha isso aqui, eu trouxe esses dias a apostila de uma disciplina, uma das apostilas de uma disciplina que eu tive, de teorias da aprendizagem, eu tinha que ler muito mais, muito mais do que eu passo pra eles, porque também os professores tinham condição de ler muito mais e passar mais texto do que eu, e aí se eu não dou prova minha disciplina não é importante, se eu não cobro a presença eles não vem, então eu estou me sentindo obrigada a incorporar essa cultura institucional da prova, até me vejo fazendo coisas cabulosas, Paulo Freire se vira no túmulo, de falar “olha gente, já que vocês não acham Piaget importante, Piaget vai cair na prova, vai ser sinistro, vai ser difícil” eu ameaçar os alunos, cara, como assim eu falando isso, uma pessoa tão crítica em relação a avaliação, mas eu tô sendo engolida pela instituição e vivo essa contradição constantemente. Será que tem outro caminho? Porque também na universidade, quem vem da universidade sabe disso, a gente tem eventos acadêmicos o tempo todo e a gente tá numa aula, mas tá tendo um congresso e aí a gente sai da aula, os professores liberam, a gente vai pro congresso, a gente respira isso então a gente vai se sentindo metido porque a gente vai achando que a gente precisa participar da vida acadêmica, que é super importante, então a gente não pode ignorar os

textos e ignorar as discussões, a gente começa a se sentir meio acadêmico também, tem a ver com o que você falou, a gente começa a ficar vaidoso a se sentir, todo mundo quer ser professor de ensino superior na graduação nessas universidades, ninguém quer ir pra educação infantil, embora seja o destino da maioria, ninguém quer ir pra educação básica, então a gente fica meio metido “o quê? Não participar da discussão só porque o professor não deu prova, a gente não tá nem aí pra isso”, boa parte não todos, o que é muito diferente aqui, então não é... Como a instituição vivencia, experimenta a produção de conhecimento, não acontece, isso tem efeitos muito revertérios, muito ruins sobre a formação desses alunos aqui, eu acho.

Professora Angélica – É... Eu, com relação a essa questão dos nossos alunos e as ambições profissionais, interessante, eu estava numa reunião da Pró-reitoria de ensino e aí o Pró-reitor de ensino fez uma colocação de que os alunos da educação superior têm uma ambição de seguir carreira acadêmica e a gente não vê isso nos nossos, os nossos querem passar pra concurso da prefeitura, do Estado porque aqui é uma região que se tem realmente muitos concursos e a prefeitura [...] não paga mal frente ao cenário de maus pagadores que a gente tem no Brasil, então assim, alguns têm pretensão se seguir carreira acadêmica, alguns, mas muitos querem ir pra um local de trabalho como forma de sobrevivência também. E com relação a avaliação, os alunos têm medo de mim, é engraçado isso, quando eu chego no primeiro dia de aula, porque obviamente que os alunos se comunicam entre si e óbvio que os nossos alunos nos conhecem antes da gente dar aula pra eles né “professora, eu tô com medo” eu já ouvi isso de algumas turmas diferentes, no primeiro dia de aula “tô com medo” tá com medo de que? Da sua avaliação. Gente, nem chegou o período de P1. Gente, será que eu sou tão assustadora? Mas talvez pela minha postura, talvez eu seja um pouco mais séria e sou exigente, realmente eu sou exigente, eu cobro deles no sentido de tentar fazer com que eles estejam ali no ritmo porque senão eles vão fazendo esse corpo mole que não é legal né. Mas eu também já me deparei ao longo dos meus três anos de carreira com situações muito complexas com relação a avaliação porque o meu parâmetro de... eu não sei corrigir avaliação, eu não sei. Falei assim olha gente pra mim talvez a parte mais complicada do processo educativo é a avaliação porque eu fico assim não, mas eu vou estabelecer o critério para corrigir a primeira questão, não faço assim eu sou uma pessoa totalmente louca na hora de corrigir, eu corrijo prova por prova inteira, deixa eu ver a prova de fulano inteira, então fico meio sem parâmetro de comparação, mas depois quando eu chego lá no final, eu falo gente peraí(rsrs) (isso aqui tá ótimo – Iris)...

Professora Rosa – Dificilmente eu dou uma avaliação, eu cobro uma avaliação que eu entendo que vem a ser uma avaliação diária, desde que eu trabalho com estágio, dos textos relacionados com o que eles fazem, que eles estão desenvolvendo, tem o relatório, eu corrijo o relatório de cabo a rabo e eu quando vou corrigir faço diferente, quando eu aplico prova eu corrijo a primeira questão de todo mundo, mas eu gosto de construir chave de correção porque acontece isso também você corrigiu vinte provas hoje a primeira questão, amanhã parece que eu tô usando outro critério, aí eu gosto de ter uma chave, mas eu corrijo de todo mundo a primeira questão (o que é chave de

correção? Deixa eu aprender – Angélica) chave de correção é o fio condutor da resposta (ah sim – Angélica) a resposta tem que ter isso, isso e isso (é não pode deixar de ter – Susana) tá ok, agora como o aluno passeia na resposta aí vai ser plural, claro (eu acabo fazendo isso mentalmente – Iris) mas chega na última eu já esqueci do que eu fiz lá.

Professora Iris – Mas o que acontece eu começo dando uma nota aí no final eu já tô dando uma nota igual a do primeiro e tá péssimo, meu pai que injusta que eu tô sendo, e quando eu começo a ficar com raiva eu começo a diminuir a nota do cara, airsr.

Professora Rosa – Eu tenho uma crise com relação a avaliação que é o seguinte: será que daqui a dez anos se eu for corrigir essa mesma prova, será que aquilo que eu disse que estava errado, eu vou considerar certo?

Professora Angélica – Pois é, tem isso também, eu também penso isso (eu fico assim, meu Deus! – Rosa). Então assim, avaliação é o ponto crítico mesmo (a avaliação é uma coisa muito subjetiva mesmo – Susana) e eu já tive situações complexas, então o que eu adotei nas últimas turmas: fazer revisão de prova pra turma. Porque ou levo mais de um mês, com a quantidade de prova que eu tenho, pra detalhar tudo que eu queria questão por questão pra cada um, eu não consigo fazer isso, então eu vou dando meio certo e vou colocando “o que mais, o que mais”, é a minha pergunta clássica né, o aluno escreveu um negócio eu falo gente, não tá bom isso aqui “o que mais?” (rsrs) Então pra poder dar um feedback pra eles eu faço revisão de prova, eu adotei essa medida porque eu percebi em algumas turmas que eles acharam, eu até cometi alguns excessos em algumas turmas, assim muito cricri na hora da correção, e os alunos ficam “professora, mas eu não ia saber fazer desse jeito que você quer que a gente faça” lamento né e lamento sem culpa, eu tenho esse conflito, mas eu também não me sensibilizo com algumas coisas não. Mas assim, ao mesmo tempo eu fico assim Angélica realmente né eu acho que não dá pra ser desse jeito, então a parte da avaliação pra mim é muito complexa.

Professora Iris – E às vezes eu me sinto meio assim gente as minhas notas ficam variando entre oito e dez (é mesmo? As minhas entre oito décimos... rsrs – Angélica) assim, quando a coisa é muito absurda que não tem nada a ver aí vem um zero, um dois, mas do médio pro máximo, eu penso assim isso não tá legal, eu precisava ter outro critério pro médio um seis, um sete, mas aí eu fico pensando nossa coitado, se eu fizer isso ele vai chegar no final e vai abaixar muito o CR dele (ah eu não penso isso não – Angélica) ah eu penso, aí eu falo assim, eu estabeleço mentalmente essa chave de correção, eu penso, mas aí tem um aluno que quase chegou lá, aí eu fico assim mas eu tiro ponto de vez, eu dou, o que eu faço, é muito confuso (é uma crise – Angélica) aí eu anoto, eu marco, ou não.

Professora Susana – [...] tem feito várias questões, pelo menos em História da Educação isso é possível né, (de múltipla escolha – Angélica) é, de múltipla escolha, mas depende da disciplina.

Professora Angélica – Eu costumo fazer provas mistas em algumas disciplinas, mas sempre discursivas e assim, em algumas disciplinas eu peço artigo mesmo, primeiro dia de aula gente depois vocês vão fazer um ensaio, eu tô fazendo isso agora no terceiro período em teorias da aprendizagem, uma das minhas avaliações agora vai ser um ensaio, em letras e educação física (valendo a prova? – Iris) não, vai ter outra coisa lá na frente, não é só isso não porque eu também não costumo dar uma atividade valendo dez (eu também não, tem que ter mais de um instrumento da avaliação – Susana) porque eu acho que é injusto, até porque a gente tem que pensar em instrumentos que possibilite o aluno falar, escrever, sei lá encenar, jogar bola pra cima, algo assim, porque a gente tem inteligências diferentes também né.

Professora Iris – Mas eu acho que é obrigatório dar pelo menos dois instrumentos valendo seis (isso, dois instrumentos valendo seis – Susana).

Professora Angélica – Mas tem professores, tem colegas que não fazem isso.

Professora Iris – Não, mas vocês dez, vocês dividem assim dois doisdois quatro?

Professora Susana – Não, eu dou seis, dois dois ou seis dois um um.

Professora Iris – É eu dou seis dois dois ou seis dois um um.

Professora Angélica – Às vezes eu coloco cinco três dois, sei lá.

Professora Susana – A maioria coloca seis dois dois ou seis dois um um.

Professora Angélica – Se eu pudesse eu acho assim qual o cenário ideal de avaliação pra mim, algo que eu aprendi fazendo pesquisa de campo no doutorado, eu entrevistei professores dos cursos de pedagogia, avaliação diária mesmo, sem prova, sem aquele momento assim hoje é a P1, não, hoje não é a P1 a avaliação está sendo todos os dias, mas óbvio que isso vai me gerar uma carga de trabalho que é... Infelizmente não dá, mas de todos pra mim isso seria o mais adequado, você vai meio que mensurando ali, dando oportunidade, sei lá, de algum tipo de reviravolta do aluno ali depois (e que isso fosse anotado, registrado pra que ele tivesse o feedback disso ao final – Susana) é.

Professora Susana – Como é, por exemplo, na educação infantil. É o que acontece na educação infantil.

Professora Iris – Eu comecei a fazer isso no começo, a dar esse feedback a ter esse momento da revisão da avaliação, mas é uma coisa muito individualizada, a marcar um dia pra dar a recuperação no processo e não só na P3, aí chega uma hora que não dá, eu não aguento.

Mediadora (eu) – Institucionalmente é viável fazer assim como Angélica acredita que...

Professora Susana – Até seria.

Mediadora (eu) – Você falou que não seria por uma carga de trabalho do professor, mas tirando isso, institucionalmente seria viável?



Professora Susana – A gente tem que lançar uma nota, permite se você a partir disso tiver uma nota, a partir disso surgir o número.

Professora Angélica – Pela regulamentação tecnicamente é instrumento valendo seis e outro valendo quatro né.

Mediadora (eu) – Mas tem como burlar?

Professora Angélica – Tem como burlar não é bem a palavra (rsrs), quem ouve isso (rsrs)...

Professora Susana – Isso, transformar o que ela falou em número.

Professora Angélica – Eu acho também, mas é algo que seria também muito complexo dado o modelo padrão de aula que eles têm de disciplina.

Professora Susana – Como Iris falou, nós somos cobrados pelos próprios alunos: “professora, quando vai ser sua prova? “Sua avaliação vai valer quanto?”

Professora Angélica – Isso aí, ah não tem avaliação não então não vou não. Eu me lembrei de uma professora da UENF, enfim eu não a conheço, também no doutorado, eu a conheci nesse momento, ela falou que ela teve essa experiência de, igual a esses filmes hollywoodianos que eu acho que ela ficou transloucada, ela falou pra turma que todos estavam aprovados no primeiro dia, todo mundo tem dez (e a nota ia abaixando à medida que eles iam deixando de fazer, a professora me falou isso também – Susana) isso, os alunos simplesmente... Não deram tanta importância, foi o efeito totalmente reverso sabe, porque ela queria algo muito pra frentex dentro de uma realidade que ela não se deu conta né, então eu acho que não tem como você também ser tão radical, acho que a mudança às vezes tem que ser gradual, tipo tá mudando o povo não tá sentindo tanto que a gente tá mudando e vai indo, daqui a pouco chegou.

Professora Iris – É, agora eu tenho dado prova nas disciplinas mais densas tipo Trabalho e Educação (eu dou muito seminário também – Susana) e Teorias da Aprendizagem, que são muito densas de conteúdo, e aí vai ter prova, vocês têm que ler, vocês têm que estudar e aí tô mesclando com trabalhos em grupo, discussão, seminário eu tô tentando evitar (é? – Susana).

Professora Angélica – Eu também tô tendo experiências ruins com seminário.

Professora Iris – Eu sempre abro pra debates, pra fazer discussão, pra que eles falem, mas seminário... O maior problema pra mim: se é feito o seminário de um grupo o restante não vem.

Professora Susana – Ah não, mas isso eu converso no primeiro dia, eles perdem ponto se (é teve uma época que eu tava dando seminário e tava tirando ponto pra quem não viesse no seminário do colega e funcionou – Iris), nos primeiros dias eu aviso (eu vou voltar a fazer isso – Iris) funciona.

Professora Iris – E em alguns seminários quando o grupo começa a falar: gente, o que é isso que eles estão falando? E aí eu fico com a sensação de que o restante não aprende (sim – Angélica) o restante não aprende nada (mas eu tenho passado por isso – Angélica).

Professora Rosa – Mas e se você instigar a retomar o...

Professora Iris – Mas eu sempre faço isso, mas os alunos ficam dispersos...

Professora Susana – E outra coisa seminário não era eu leio a minha parte e você lê a sua não era todo mundo lê tudo e se o outro esquecer você tem a obrigação de saber a parte dele (sim, essa parte aqui ó, o colega não veio, o grupo todo, eu dou nota individual no mesmo seminário – Rosa).

Professora Iris – Eu já passei situação dos alunos abrirem o slide eu não reconheci (é porque uma pessoa tinha feito o slide? – Susana) não, eles pegaram o slide da internet de um texto que eu não tinha dado (mentira Iris! – Susana), mas eu fiz um barraco, a turma que ama Angélica, de Geografia, rsrs agora eles até falam “você não vai voltar a dar aula pra gente não?” Mas logo nos primeiros dias eu dei esse chilique, eu falei peraí o que que tá acontecendo? Tales: “ai com Angélica a gente não fez isso não professora” rsrs (dou um pedala que no instante eles sossegam – Angélica). Não, mas é porque é aluno específico, “não professora, não entenda que isso é da turma toda, a gente não é assim” eles ficaram se defendendo “pode perguntar pra Angélica, que a gente não é assim”, aquela turma que é boa (é boa – Angélica), mas o primeiro grupo fez isso aí eu levantei e dei um show pra todo mundo né, aí eu falei pra ninguém nem tentar fazer igual, aí depois a gente fez uma amizade legal, mas no começo gente alguém traz Angélica de volta pra essa turma rsrs.

Mediadora (eu) – Gente, vamos finalizar então, agradecendo mais uma vez e até o próximo e último encontro.

Grupo focal – 5º encontro (04/07/18)

Transcrição

Mediadora (eu) – Meninas, boa noite então, mais uma vez. Nesse papelzinho que eu entreguei pra vocês agora eu gostaria que vocês refizessem uma atividade que nós fizemos no primeiro encontro, que você escrevesse aí, por gentileza, o que você entende por formação continuada? Dessa vez eu só vou recolher e guardar aqui na pastinha. (Pausa). Bem, hoje é o nosso último encontro de cinco encontros que nós tivemos, onde a gente pode compartilhar alguns conceitos, algumas experiências – nós tivemos a oportunidade de fazer isso em alguns momentos. Na verdade o objeto do trabalho é defender um tipo, um modelo de formação continuada que ainda é pouco praticado entre os professores, principalmente da educação superior, que é a formação continuada em que a gente se encontra com outros professores pra conversar, pra discutir, pra

compartilhar, pra estudar juntos e pra se fortalecer como grupo. Eu ouvi uma palavra que achei muito pertinente que é “se empoderar” e essa acaba sendo uma consequência, o empoderamento do grupo. Então o objetivo hoje é a gente conversar um pouquinho sobre a importância desse modelo específico de formação continuada, a formação continuada é algo amplo, nós sabemos isso, mas esse modelo específico que nós acabamos praticando aqui durante esses encontros, o que vocês pensam sobre ele? Com muita sinceridade e com muita liberdade, o que vocês pensam sobre esse modelo? É importante, não é, é viável ou não é viável? Enfim...

Professora Susana – Pra ser bem sincera, depois que a gente começa a trabalhar e começa a compartilhar com os colegas e a se encontrar pra mim fica como sendo a formação mais importante. Hoje a formação mais importante pra mim é esse tipo de formação, ele é orgânico, ele te conecta com pessoas que compartilham da missão que a gente escolhe, a missão profissional que a gente escolhe e dá exatamente isso que você falou um tipo, oferece, oportuniza um tipo de empoderamento que é político, que é de grupo, que é de ter a sua opinião ouvida dentro de um contexto, não só institucional não porque vai além, quando a gente se encontra dentro da nossa missão a gente na verdade tá levando a importância da educação pra fora dos muros da escola.

Professora Rosa – Eu acho que, concordo com o que Susana falou, eu acho que precisa ser uma tendência porque toda a proposta do sistema educacional como um todo, seja em que nível for de formação é muito solitário, é muito individual, você vai para o seu caminho e às vezes você não compartilha das suas angústias, dos seus saberes, desse compartilhamento como um todo nem com quem está ao seu lado, então eu acho que isso é muito humano e nós precisamos desse humano, porém acho que ela também tem seus perigos, de você se perder no papo e você compartilhar as experiências sem aquilo que a gente tanto gosta e fala né, de uma reflexão acadêmica, então eu penso que quando a gente junta essas duas coisas a gente consegue dar um salto muito qualitativo porque a gente vai refletir academicamente, mas a gente não vai refletir sobre coisas distantes, a gente reflete sobre coisas que dizem respeito a nós mesmos, as nossas experiências, as nossas vivências, mas eu acho que é o caminho mais viável, até mesmo pelas solidões da vida né, pelo dia-a-dia que a gente fica correndo e corrigindo coisa e preparando aula e você não tem esse ombro pra você compartilhar, sorrir, chorar, mas eu penso que tudo isso precisa ter muito foco, foco em que sentido, precisa estar muito bem sistematizado sem ficar na rigidez do sistema, pra a gente também não passe o tempo na conversa informal e aí isso não seria necessariamente, normalmente falando uma formação continuada, seria um compartilhar de experiências.

Professora Yasmim – Eu concordo com o que as meninas falaram e eu me lembro que como coordenadora a gente tinha o momento de formação uma vez por mês, nós estudávamos um texto e agora eu estou pensando, eu comecei a implementar o projeto e existia muita carência das meninas em relação a temas do cotidiano de sala de aula e que elas não buscavam, por exemplo, tinha muita criança hiperativa, “mas o que é hiperatividade?” Então a gente pegava esses temas e estudava e aí eu ficava naquela angústia porque a gente pagava hora extra, era extra o horário delas então a gente

pagava por isso, elas entre aspas eram obrigadas a participar e essa obrigação tinha como peso a não absorção daquilo que estava sendo feito e eu falava assim meu Deus eu tento fazer o máximo, montar slides, fazer uma coisa bacana e tal e não surtia o efeito que eu achava que deveria surtir e aí eu entro na sua fala né, não pode nem ser muito sem um fio e nem muito amarrado, talvez se nós tivéssemos partido mais daquilo que elas traziam (das demandas delas né – Rosa) porque talvez pra mim era importante aquele tema, mas pra elas não, de repente elas queriam outro tema. Talvez se a gente tivesse um momento de troca de experiência, a gente não tinha esse momento com o grupo, a gente tinha um momento individual tipo reunião de período, mas não o grupo todo, justamente por isso, porque às vezes se perdia tanto o foco que passava, mas eu acho assim a formação tem que ser essa. Mas, com o grupo de professores que gostam de falar a gente tem que saber muito bem como mediar pra realmente ter (cumprir sua função – Rosa) isso, ter validade, porque eu não acredito que a formação tenha que necessariamente estar pautada num texto teórico, ela pode estar pautada nas nossas experiências, mas eu acho que tem que ter um norte, alguma coisa que vai nortear a conversa, isso que eu penso.

Mediadora (eu) – Pra um professor da educação superior também é importante esse tipo de formação continuada?

Professora Rosa – Acho que pra todos, todos os professores, em todos os segmentos.

Mediadora (eu) – Vocês acham que existe algum tipo de resistência desse grupo de professores (da educação superior) pra praticarem esse tipo de formação, ou não?

Professora Rosa – Eu acho que há porque o professor quando você propõe uma coisa para além daquela hora que ele já se programou ali ele não gosta, aí alguém vai encontrar aqueles que vão dizer “pra que isso”, isso daí é blábláblá (eu já busco a minha formação de forma individual, eu já dou minha aula – Susana) eu já dou minha aula, eu me lembro que no semestre integrado quando a gente começou a formar grupos de trabalho, os GT’s né eles falavam assim “gente vocês querem fazer isso agora?” (Eu já faço isso há vinte anos – Susana) É, “eu já faço isso a vida inteira”, meu Deus, não entendeu nada. Mas, eu acho que tem sim, agora na escola particular é diferente, na escola particular ele sabe que ele tem a obrigatoriedade se ele titubiar ele roda (tá fora – Susana), agora no público...

Professora Yasmim – Entra naquilo que eu tô falando, nem sempre o tempo é aproveitado como deveria porque eles são obrigados a estar ali e às vezes eles estão ali de corpo presente, mas de mente ausente.

Professora Susana – Pode dizer que eu puxo farinha pra minha área porque eu puxo mesmo, porque algumas áreas são mais resistentes que as outras, eu tendo a achar que a área das exatas tem uma resistência maior com esse tipo de situação. Acho que nós das humanas, a gente sabe (sabe o valor que isso tem – Rosa) administrar melhor.

Professora Yasmim – É e aqueles das humanas eles sabem até se colocar melhor que o pessoal das exatas né, não sei, a minha experiência quando eu dei aula na matemática foi bem traumática com relação a isso porque eles têm a titulação deles e os estudos deles e eles acham que realmente eles não precisam, não todos né (a maioria – Rosa) uma boa parte. Na época eu estava começando com todo gás e eu via assim, que existe até uma resistência, por eu não ter título eu não era do mesmo nível então eu não podia nem formar junto.

Professora Rosa – Eu me lembro de uma aluna daqui que eu acho que ela estava reproduzindo uma fala, do curso de matemática, ela disse assim “Matemática é pra poucos” eu disse “como assim?” Mas eu senti que reproduzia a fala do coordenador da época (assim como na Medicina eles falam “Medicina não é pra qualquer um” – Susana) é, é pra poucos, então vai crescendo desde a formação (sim, isso também é complicado – Susana) essa casta rude e ridícula (de que a minha formação é melhor que a sua).

Professora Yasmim – Eu só ia a reunião quando eu era convocada, sem convocação eu não podia participar, porque existia reunião só pros mestres e doutores e os demais não entravam. Eu sentia muito isso, graças a Deus que eu só dei aula um semestre.

Professora Rosa – Eu não consigo entender porque as pessoas acham, porque eu acho que quanto maior o seu nível de escolaridade, pelo menos é o que eu penso, mais você entende que a totalidade do saber está distante de todo mundo, a totalidade do saber, então eu não consigo entender porque que uma pessoa cresce tanto por ser mestre, doutor ou pós doutor, não entendo.

Professora Yasmim – Mas, é o que Susana falou, acho que é da área (não, eu acho que em todas as áreas Yasmim – Rosa) (os “phdeuses” – Susana) (é os phdeuses – Rosa). Eu digo isso, por exemplo, quando eu fui trabalhar no curso de letras eu não me esqueço da primeira reunião que eu participei uma professora falou assim “não, porque a gente não pode admitir no nosso grupo gente que não tenha no mínimo o mestrado” e eu estava ali e como eu estava substituindo Ingrid que estava com a carga horária toda lá, então eu estava com a minha carga horária praticamente toda lá, e aquilo foi me deixando vermelha e aí eu me lembro como se fosse hoje, uma pessoa sabia que eu não tinha mestrado e tentou mediar a fala e tal e essa professora continuou falando, continuou falando e eu fiquei quietinha na minha, eu pensei assim eu não vou levantar aqui e aí a gente realmente se sente mal num momento como esse, mas eu deixei passar, não falei nada e comecei a fazer o meu trabalho, depois de um tempo eu acho que falaram com essa pessoa qual era a minha formação e aí ela meio sem graça, não me pediu desculpas porque já tinha passado muito tempo, mas ela começou a reconhecer o meu trabalho e começou a ver que eu não tenho o mestrado como ela achava que eu deveria ter e isso não fez muita diferença porque eu fiz o trabalho que tinha que fazer. Sendo que essa foi uma ação bem específica porque os outros professores em outros momentos, eu nunca senti essa diferença, pelo contrário, eu senti muito... (acolhimento – Susana) Por isso que tô falando, como eu dei aula no curso de matemática eu não me senti acolhida de

jeito nenhum, aliás eu não me sentia nem fazendo parte do grupo, agora letras eu sempre me senti no grupo, independente de estar ou não ali em todo momento, eu me sentia bem, mesmo com essa fala inicial, eu acho também que foi bem no início então eles mesmos lá conversaram e isso acabou. Por isso que eu acho que é da área, existe lógico, algumas pessoas, mas a área eu acho que fortalece isso.

Mediadora (eu) – Em relação a investimento, Paula até falou de uma situação de formação continuada que foi na educação básica né, pra professoras que trabalham na educação básica, em relação a investimento institucional parece que na educação básica já é mais disseminada, difundida essa ideia da importância da formação continuada, dos encontros e na educação superior parece que não tanto. O que vocês pensam sobre isso, eu estou certa ou estou equivocada? Vocês acham que ainda existe pouco investimento institucional para a formação continuada do professor da educação superior? O que vocês acham?

Professora Yasmim – Eu não sei como funciona hoje a questão de diária e...Mas no meu primeiro contrato, que eu tinha mais disponibilidade, tudo que eu queria, nem tudo né, mas grande parte das coisas que eu queria fazer a instituição chegava junto, às vezes não financeiramente, mas com ônibus, com material, com tudo. Assim, meu ponto de vista é no ensino superior a gente que tem que correr atrás, existe uma demanda e a gente corre atrás, na educação básica é como se a instituição corresse atrás dos professores, por exemplo, na prefeitura existem as formações continuadas que a prefeitura só falta colocar a faca no pescoço pros professores poderem ir, então existe uma demanda maior porém não existe esse desejo, no ensino superior acho que é o inverso, é uma demanda menor, mas existe o desejo do professor de participar.

Professora Rosa – Será que não é uma questão de consciência né, os professores mais envolvidos com alunos com a formação básica completa pelo menos, eu acho que ele se sente mais, vamos dizer assim não é na obrigação, mas sente uma necessidade, enquanto o professor a educação básica, como você falou o município promove, mas nem todos têm o interesse – vão lá assinam e vão embora – parece que não tem muito assim essa consciência, mas que também, por exemplo, quem é do município quando você pede um afastamento, uma redução de carga horária é uma luta pra você conseguir, quando consegue. Parece que a coisa tá bem...

Professora Yasmim – E eu acho também que o professor do ensino superior, ele tem vontade de estar sempre indo além, a maioria dos professores da educação básica tendem a estacionar ali, então eu sou professor da educação infantil e é isso aqui que eu vou ser a vida toda, é isso que eu quero ser, eu dou aula de português, eu vou dar aula de português a vida toda, não têm essa perspectiva de plano de cargos, de carreira, eles não se veem fazendo diferente, então pra eles (porque o plano de cargos e de carreira também não valoriza se ele tiver uma formação mais... entendeu? – Susana) mas eu digo assim, até um plano pessoal entendeu, por exemplo, hoje eu tenho o concurso da prefeitura, mas pra mim eu não estou satisfeita com o que eu tenho, eu quero ir além (mas também se você fizer um mestrado, por exemplo, aumenta dez por cento – Susana)

assim, mas eu digo essa motivação pessoal, porque a gente só valoriza a formação continuada quando você tem essa motivação dentro de você, por mais que a instituição fique junto e tal, senão você acaba vendo como uma obrigação, eu vejo muito isso, a maioria dos professores que eu tenho contato direto não têm esse desejo eles pensam assim, por exemplo, o município tem não sei quantas horas de curso que aumenta uma letra, aumenta uma letra e aumenta não sei quantos por cento no salário, mas tem um teto, então você chega a um limite, então elas querem fazer vários cursos pra poder aumentar o salário quando estacionou acabou (então aí é uma questão de ter o certificado, quando eu acho que na educação superior você busca mais o conhecimento – Rosa) isso aí. Eu tava arrumando minhas coisas e gente tem não sei quantos anos que eu não tenho certificado e eu fiz bastante coisa, mas pra mim não é importante você ter um monte de papel na gaveta, eu quero é aprender coisas novas, eu acho que essa motivação falta um pouco nos professores de educação básica, essa coisa de querer ir além sabe, de querer estudar, de querer conhecer o novo, estudar alguma coisa diferente do que eles já fazem.

Professora Rosa – Agora eu não sei se isso é uma coisa da nossa região aqui porque, por exemplo, lá na Unicamp várias colegas que faziam doutorado davam aula na educação infantil, então eu percebo que lá isso é uma coisa comum os professores da educação infantil, do primeiro segmento do ensino fundamental terem mestrado, doutorado, estarem nessa busca. Parece que na nossa região tem uma cultura de que ah já que essa pessoa trabalha com a educação básica, é o que eu percebo, então o que eu já sei já é suficiente.

Professora Susana – Nos países de primeiro mundo há um incentivo maior para que se faça pós-graduação justamente para os professores da educação infantil.

Professora Yasmim – Porque é a base né, é o alicerce. E eu acho que aí que vem, por exemplo, eu estava conversando com uma pessoa “nossa você vai colocar seu filho nessa escola, porque você não coloca numa escola boa? “Pra quê, educação infantil é só pra brincar, quando for na fase da alfabetização aí eu coloco em outra escola”. Ela vai ser alfabetizada baseada naquilo que ela estudou até agora, então não vai ter serventia nenhuma, mas é difícil porque as pessoas não entendem isso.

Professora Susana – Eu tenho os meus questionamentos em relação a, não a educação infantil, mas ao letramento antecipado.

Professora Yasmim – Sim, mas aí vai da filosofia da escola, por exemplo, o que eu acredito é que você não tem que obrigar a criança a saber escrever de jeito nenhum, nem a decorar nada, eu acho que você tem que ensinar brincando mesmo, mas uma brincadeira dirigida com intencionalidade, de modo que a criança não perceba que ela está aprendendo alguma coisa. Então, por exemplo, a gente brincava muito de catar pedrinha, catando pedrinha a gente trabalha a motricidade fina pra pega do lápis posteriormente, então há todo um trabalho direcionado que pra criança é uma brincadeira, mas se você põe seu filho numa escola que não faz isso, vai colocar ele lá assistindo televisão o dia todo, só brincando de massinha sem intencionalidade, onde

tem um monte de livro, mas ninguém conta uma história, não faz a criança contar história não desenvolve a criatividade, ele não vai ser alfabetizado, aí ele vai ser alfabetizado, não vai ser letrado, entendeu? Assim, isso é o que eu penso e acho que essa perspectiva a sociedade de uma forma geral não tem e alguns professores não têm porque eles acham realmente que a educação infantil é pra deixar brincar solto.

Professora Susana – É supernormal uma criança de quatro anos chegar a casa com um dever perguntando o que é um bioma. Tem gente que acha que é normal, a coisa mais normal do mundo.

Professora Yasmim – Eu acho que se tiver dentro de um contexto, por exemplo, a gente trabalha muito com projeto e aí às vezes dentro do projeto a criança que saber, por uma espontaneidade dela, mas é curiosidade da criança (mas se a criança pergunta a resposta tem que tá ali, mas não... – Susana) isso, vamos fazer pesquisa, vamos chamar o pai e a mãe, agora essa coisa pronta, eu também não concordo. A minha briga com essa pessoa era justamente isso, queria colocar a criança numa escola super tradicional, pra fazer pontilhado, pra começar letra cursiva com dois três anos, coisa que não tem necessidade, hoje em dia a gente não escreve, então não precisa da letra cursiva. Então são essas perspectivas e essas coisas que, por exemplo, no meu tempo de prefeitura, hoje eu vejo que tem vários cursos falando sobre isso, os professores vão e voltam e parece que voltam da mesma maneira que foram, eles não conseguem entender isso. E aí eles precisam de motivação, o salário motiva sim, você sabe que você vai fazer um curso, vai estudar e vai ganhar mais, mas essa motivação pessoal pra aprender que eu acho que alguns não têm (em alguns – Rosa).

Professora Susana – Só essa questão da leitura e escrita eu não concordo porque a letra cursiva ela diz da sua personalidade, fala da sua identidade né. A forma como você traça, a separação que você faz, o tamanho da sua letra, o estudo grafológico é lindo, ele fala do que é seu, de você (não eu não concordo de introduzir muito cedo, tem que fazer... – Yasmim), mas em dado momento ela precisa que aparecer (sim, mas não precisa uma criança de dois anos fazendo pontilhado pra aprender letra cursiva, entendeu? – Yasmim) de jeito nenhum.

Professora Yasmim – Ela vai aprender isso mais tarde, ela vai aprender, mas antes disso eu acho que ela tem que ter outras questões formadas pra chegar...

Professora Susana – A relação com a escrita é psicanalítica, então assim, depois ela... O carinho que você tem, a atenção que você tem, a responsabilidade que você tem com aquilo que você escreve com a sua letra.

Professora Yasmim – Não, eu não discordo disso, a minha questão é assim, que algumas escolas... E eu atendi muitos pais “você ensina a letra cursiva com dois anos?” Não, não ensino. E isso é assim o divisor de águas e pra mim não é, a letra cursiva vai entrar...



Professora Susana – É porque senão a gente que fala assim ah porque a gente não escreve, aí padroniza tudo porque tá tudo no computador. Tem que ter cuidado com isso porque a única letra que é da criança é a letra cursiva (é a sua letra – Rosa).

Professora Yasmim – Sim, mas o que eu quero dizer é não fazer isso tão cedo, por exemplo, lá no Pequeno Polegar a gente começa a introduzir a letra cursiva quando a criança está com cinco seis anos, do terceiro período para o primeiro ano. A criança já tinha maturidade, ela já tinha entendimento do alfabeto, já tinha uma motricidade mais desenvolvida e aí a gente começava a introduzir, mas não forçar a barra da criança, às vezes senta a criança na cadeira pra fazer só aquilo ali, enquanto ela pode estar...

Professora Susana – É porque criança nessa idade quando vai pra cursiva ela quer continuar na bastão (porque é mais fácil – Yasmim).

Mediadora (eu) – Então, a formação continuada para o professor da educação superior fica só por conta dele? Não existe nenhum tipo de investimento institucional ou de incentivo institucional?

Professora Angélica – Eu acho que no nosso caso aqui existe um bom incentivo institucional, que é a questão da progressão né, eu costumo conversar com meus alunos, os alunos que dão aula no estado aqui do Rio fazem um curso de pós-graduação stricto sensu e se acrescenta muito pouco no salário, no vencimento básico, nosso diploma de doutorado vale mais de cinco mil, então nos acrescenta, quase dobra o nosso salário. Então, existe um incentivo institucional nessa via que é inegável, a questão é quando o sujeito só busca o conhecimento para ter esse tipo de encontro né, mas eu acho que aqui, pelo menos na instituição nós temos muita busca pessoal por se formar continuamente, em termos de capacitação, qualificação, mestrado, doutorado, participação em eventos, vejo muito movimento de professores, não todos, mas muitos fazendo esse movimento de buscar e ao mesmo tempo existe também um suporte institucional que nos ajuda bastante, nos viabiliza a participar de congressos que são distantes, que nos viabilizam escrever trabalhos e submeter em alguns eventos no Brasil ou fora do Brasil (trazer pessoas distantes pra...– Susana) exatamente, então todos os cursos têm essa iniciativa, pelo menos os cursos que a gente fica mais próximo que são os cursos de licenciatura, de promover eventos, não é no mesmo ritmo da universidade, não é, o éthos universitário ou acadêmico aqui não é tão maduro, ou não está tão pulverizado ou fluido, digamos assim (que está sempre voltado para o ensino, pesquisa e extensão, acaba tendo essa política – Susana) é, mas de qualquer maneira se tem um movimento bacana com relação a esse tipo de formação, inclusive pra pensar nos alunos né, olha que bacana você trazer um nome, um grande nome de uma área de conhecimento pra estar na instituição, conversar com os alunos, conversar com você e promover um monte de ideias, sei lá, de renovação. Ao mesmo tempo eu sei e entendo que essa nossa facilidade ou oportunidade de cursar mestrado, doutorado ou de participar de eventos obviamente não é comum a todas as instituições de ensino superior da nossa cidade.

Professora Rosa – Uma coisa muito característica do IFF né, eu passei por uma instituição de ensino superior particular, Susana passou, não sei se você passou (não –

Angélica) mas lá você é horista, você vai dá a sua aula e aí vou pra um evento “problema é seu”, eu vou desfrutar do título, mas aqui a gente tem todo incentivo, como você mesma falou né Angélica, incentivo financeiro, eu acho até que o convívio de um colega com o outro você acaba se animando também, enfim, eu acho que isso presente aqui.

Mediadora (eu) – Em relação a esse modelo específico que nós comentamos e falamos aqui no início, que é o que a gente tem tentado praticar de alguma forma nesses encontros, existe algum incentivo institucional pra ele?

Professora Susana – Não, eu acho que fica a cargo das coordenações, se existem encontros extra oficiais né, porque já tem o encontro oficial terça-feira de duas horas, todo mundo, nas coordenações, se existe qualquer coisa a mais do que isso fica a cargo das coordenações, entendeu, eu vejo dessa forma.

Professora Angélica – É verdade, esse espaço de veiculação de ideias assim, sem ser a pauta de reunião de colegiado, são muito raros, eles acontece mais nos núcleos de pesquisa, por exemplo, grupos de estudo, mas não tem um espaço, por exemplo, pra poder compartilhar as experiências de sala de aula né, quando a gente se encontra no grupo de estudo a gente também tem o objetivo que é estudar aquele texto, debater aquelas questões, acaba que tudo isso vai se articulando porque a gente acaba falando sobre ene coisas, como no grupo de pesquisa também, mas ali tem o objetivo formal de trabalho né, e esse aqui que também é o objetivo de formação, mas eu não percebo que acontece de uma maneira assim sistematizada não, vai muito também pela iniciativa das pessoas né, os grupos que são próximos.

Professora Rosa – Mas eu acho que a gente é muito sugado pelas atividades do dia-a-dia (não, sim – Angélica) né...

Professora Susana – E eu sinto muita falta e agora eu estou sentindo mais ainda porque os colegas saem, voltam de afastamento, de cursos ou de palestras e a gente não sabe de nada, às vezes o colega foi num evento que tinha uma pessoa que a gente tá estudando, que tá publicando artigo que a gente acabou de ler e aí volta e não tem nada pra compartilhar, nem você do seu artigo, nem ele da palestra que ele acabou de ir, qual o valor que você deu a sua dissertação? Porque existe um retorno social necessário de se fazer das nossas produções né e a gente fica tão encostado nisso “ah tenho diploma de mestre”, quando eu terminar eu quero ter esse momento de partilha também que eu acho imprescindível.

Mediadora (eu) – A gente falou um pouco aqui também a respeito de conhecimento né, foi dito que o professor da educação superior busca a formação continuada com o objetivo, com o foco (em conhecer, construir conhecimento – Susana) exatamente, em construir conhecimento. Como vocês veem a questão da aprendizagem para o professor da educação superior? É, da aprendizagem pessoal. (O quanto a gente aprende? – Susana) Como vocês veem essa busca do professor da educação superior pela

aprendizagem, como ela acontece? Quais são os fatores que influenciam na aprendizagem do professor da educação superior?

Professora Rosa – Eu acho que a gente falou aqui um dia dessa questão do aluno, do aluno que se interessa, do aluno que não se interessa. Eu acho que a demanda, uma boa parte da demanda é da necessidade mesmo do seu trabalho, que você percebe que você precisa buscar conhecer e aí você vai, porque aí você também já tem uma trajetória um pouco diferente do professor da educação básica, então você já está, vamos dizer assim, mais autônomo, você busca, vai lá e busca e tudo mais, eu tô falando da busca para além da instituição que você trabalha. Mas, a troca com os alunos parece que é um retorno, enfim, é um amálgama tudo isso e eu acho que é algo mesmo que acontece muito no pessoal. Aí nesse aspecto eu acho que fica muito no aspecto pessoal.

Professora Angélica – Mas, eu acho que ao mesmo tempo tem uma ideia projetada de quais competências o professor da educação superior deve apresentar, então tem os arquétipos assim de professores de diferentes níveis e o professor que atua na educação superior se pressupõe que deve ser uma pessoa envolvida com a pesquisa, que se envolva, em alguma medida, com uma produção acadêmica, que tenha essa sede por conhecimento porque de alguma maneira nós estamos, ou de uma maneira muito direta, nós estamos lidando com produção de conhecimento e fazendo ciência também com os nossos alunos seja em nossas aulas, seja em grupos de pesquisa, então se as universidades ou as instituições de ensino superior não tiverem esse compromisso aonde que vai surgir as novas ideias e da onde a ciência vai progredir, a partir de que ponto de partida. Então, eu acho que tem uma questão sim de interesse pessoal que sempre em toda e qualquer circunstância de formação inicial e continuada, mas tem também uma questão de você estar inserido num grupo, e aí eu estou falando, socialmente falando, institucionalmente falando, academicamente falando que exige determinadas competências pra que você possa também se sustentar na sua carreira no ensino superior, senão você acaba também não sobrevivendo porque tudo se atualiza, novas questões são colocadas pra você como ação, como tarefa e você deve desenvolver e pra você desenvolver você precisa ter um arcabouço teórico mais amplo que sustente sua argumentação, a sua aula, que possa fazer essas correlações, pra atender o aluno que te suga positivamente durante as aulas, senão né não dá conta.

Professora Susana – E essa fala aí eu vejo uma fala bem em defesa da escola pública, que é a nossa fala né, porque na instituição privada não é incentivo é pressão, é diferente, você tem que ter mestrado, você tem que ter doutorado porque o curso precisa disso, porque a instituição precisa daquilo e só aprova não sei o que financiado se tiver x número de professores doutores e mestres na casa e tal, então é diferente. Diferente mais ou menos porque quando a gente recebe o MEC aqui também, a gente passou por isso recentemente, tem uma pressão, vêm os avaliadores e aí tá vamos fazer uma conta aqui “quantos professores estão envolvidos?” Vinte. “Quantos são doutores?” É a primeira pergunta que vem depois. “Quantos são mestres?” Então é um tipo de pressão diferente (procuram por produção também – Rosa), mas existente nas instituições públicas.

Professora Rosa – Mas aí eu acho que é o que Angélica falou, já é característica do nível de escolaridade que você está atuando né (com certeza – Susana).

Professora Angélica – E do modelo de ensino superior que nós temos né (sim – Rosa) tudo junto. Então foi se construindo um perfil para o professor de ensino superior que é um perfil também que é emitido lá pela Capes, a Capes vai definindo o professor de ensino superior tem que ter o quê (e tudo bem, porque também se não fosse assim a gente nunca teria escolhido isso né, estaria fazendo outra coisa da vida – Susana) exatamente (então são as competências que nos cabem mesmo e a gente tá aqui pra desenvolver mesmo – Susana) isso.

Mediadora (eu) – Nós entramos no assunto da aprendizagem, então vou aproveitar para problematizar um pouquinho. Como vocês concebem o processo de ensino-aprendizagem na educação superior? O que vocês pensam sobre esse processo especificamente na educação superior?

Professora Angélica – Seria um cenário muito ideal se o aluno chegasse no ensino superior com essa iniciativa, com essa proatividade pra ser autônomo no seu processo de construção do conhecimento. É algo que a gente não encontra comumente, pelo menos nos cursos que eu atuo o aluno ainda tem uma mentalidade de que a responsabilidade não é dele, eu acho que é algo que é compartilhado consciente e inconscientemente, mas ele se habituou durante todo um processo de educação básica a seguir orientações, quando ele chega no ensino superior ele espera também a mesma coisa, então essa mudança de postura seria o cenário ideal que o aluno do ensino superior se olhasse, se visse como participante do processo e não só visse o professor como o único responsável por trazer pra ele e apresentar pra ele as informações e o conhecimento. Mas, como eu falei, não é uma questão só da graduação, acho que isso se espalha vai pra pós-graduação e vai pra todos os níveis né, então eu concebo o processo de ensino-aprendizagem no ensino superior, na graduação de uma forma mais independente, deveria, mas não é.

Professora Rosa – Parece que o aluno não se liberta muito das práticas da educação básica né, ele acha que prossegue no ensino superior.

Professora Susana – Eu até concebo que nos primeiros períodos os alunos sejam um pouco mais calinhos de ensino médio, até porque a gente tem o ensino médio aqui, a quantidade de alunos que eram nossos do ensino médio e passam a ser nossos no ensino superior é gigantesca, eu ainda acho que é a maioria, em alguns cursos eu tenho a certeza que é, mas o que eu não consigo e tenho dificuldade é os alunos dos últimos períodos – que eu já dei o último estágio, a última prática – e “professora, cadê o modelo do relatório?” Vocês já fizeram o relatório cinco vezes, vocês querem modelo de relatório? Né... (eu consigo administrar – Angélica) mas, cara... (hoje mesmo “tem modelo?” Modelo nenhum eu odeio modelo – Angélica). Vocês já fizeram isso cinco vezes, relatório é pra você de fato relatar, e outra coisa, acha que relatório é só pra relatar coisa bonita que aconteceu, se esquecem, bateram na porta da instituição cinquenta milhões de vezes, mesmo tendo convênio às vezes, e não conseguiram porque

a instituição conveniada não é obrigada a aceitar o estagiário mesmo tendo convênio, é uma situação, e isso não aparece em lugar nenhum, em nenhum relatório, às vezes eles foram cinco seis sete nove vezes numa instituição atrás de uma pessoa, esperaram secretário e não sei o quê e onde tá, essa organicidade não aparece.

Professora Rosa – Eu falo com eles o seguinte falar a verdade sem perder a doçura, eu falo com eles, você pode dizer a real situação de várias formas (é, não é pra esculachar – Susana) a gente não está aqui para apontar erros, a gente tá aqui para desenvolver um olhar que interroga, eu lá faria como?

Professora Yasmim – Mas eu acho sabe o que gente, eles começam assim a gente vai entendendo por conta de terem acabado de sair do ensino médio e tal e aí a gente vai se adaptando ao jeito deles e quando a gente tenta tirar isso eles ficam (a gente não, pergunta a Angélica se ela faz isso, faz isso não rsrs – Susana), mas eu digo assim, talvez se nós tivéssemos essa postura desde o início, eles iam chegar no final sabendo fazer sozinhos (exatamente – Susana), a gente fica com peninha e aí a gente contribui pra essa dependência, até porque em alguns momentos essa dependência facilita algumas coisas, por exemplo, o modelo de relatório, realmente o ideal seria não ter o modelo, mas na hora de corrigir quando você tem o modelo até pra dividir a pontuação, por exemplo, eu sentia muita dificuldade de pontuar relatório (a gente falou isso no encontro passado, a necessidade de dar uma nota – Susana) é muito subjetivo, é a experiência. Eu tentava usar critérios que fossem mais objetivos e não subjetivos.

Professora Rosa – Agora tem que ver também o que você chama de modelo né, se você dá o esqueleto aí eu acho fundamental, porque senão vira (é o que não pode deixar de ter, obviamente – Susana) é, o que não pode deixar de ter, porque senão como diz Cláudio “o samba do afrodescendente maluco” (rsrs) (Cláudio diz que não pode mais falar o samba do crioulo doido é o samba do afrodescendente maluco), porque cada um... (Precisa dar um norte – Yasmim). Senão fica completamente perdido, fica desorganizado (o que não pode deixar de ser registrado, ok, mas daí a dizer como que aquilo tem que ser, de todas essas fontes, de todas as formas é... – Susana).

Professora Angélica – É aí é como ter um relatório pronto pra ver como é que faz. E algo que eu penso muito porque no meu período de graduação não tinha isso né, o professor falava: gente vai fazer resenha, e aí como é que eu vou fazer? Na minha época era: vai fazer resenha, a gente “tá” (não tinha modelo – Susana) eu até converso com outras meninas, não sei se a gente era tapada, era muito idiota, porque a minha turma não questionava, tipo assim não perturbava o professor pra ficar querendo saber “não, mas eu não sei” (até porque a gente encarava como se ele pediu é porque ele acha que a gente é obrigado a saber, então a gente vai ter que descobrir como é que faz isso, entendeu? – Susana) isso, então a gente se virava né, e hoje eu percebo muito esse discurso “mas, professora eu não tô conseguindo entender você explica” e eu já falei gente tem na internet um monte de modelos, mas explico só que de fato eles só vão aprender fazendo e essa parte da autoria é algo também complexa, principalmente no início né que os alunos não estão acostumados a serem os protagonistas daquele

processo, ao mesmo tempo eu acho que a gente tem uma dificuldade muito grande de fazer a mesma coisa de outro jeito, então a aula expositiva dialogada, acaba sendo a mais utilizada e por mais que se tenha essa preocupação, acho que de todos nós aqui, de todas nós né, de pensar novas maneiras, dessa coisa de fazer diferente, “não, eu já fiz isso, tenho que fazer outra coisa”, no final das contas eu ainda consigo analisar e avaliar que esse modelo de aula, que é um modelo já introjetado, pra eles funciona melhor. É tão difícil né porque são tantas variáveis que interferem, não depende só deles, não depende só de nós, é todo um contexto fora, macro, ao mesmo tempo depende de nós depende deles, enfim.

Professora Rosa – Então, retomando essa questão da gente ter uma estrutura, por exemplo, já pensou se cada um escrevesse sua tese, sua dissertação do jeito que você quisesse? É uma autonomia pra criar diferente de você dar uma estrutura pra eles seguirem e ficar um trabalho mais organizado.

Mediadora (eu) – Meninas, vou desligar.

