

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ À

L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI

PROTOCOLE D'ENTENTE UQAC-UNEB

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION (M.A.)

PAR

Menezes de Souza,, Antonio-Vital

**Professeur-chercheur en formation : processus identitaires et dialectique
des savoirs dans le développement professionnel du cours de pédagogie**

FÉVRIER 2004



Mise en garde/Advice

Afin de rendre accessible au plus grand nombre le résultat des travaux de recherche menés par ses étudiants gradués et dans l'esprit des règles qui régissent le dépôt et la diffusion des mémoires et thèses produits dans cette Institution, **l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** est fière de rendre accessible une version complète et gratuite de cette œuvre.

Motivated by a desire to make the results of its graduate students' research accessible to all, and in accordance with the rules governing the acceptance and diffusion of dissertations and theses in this Institution, the **Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** is proud to make a complete version of this work available at no cost to the reader.

L'auteur conserve néanmoins la propriété du droit d'auteur qui protège ce mémoire ou cette thèse. Ni le mémoire ou la thèse ni des extraits substantiels de ceux-ci ne peuvent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

The author retains ownership of the copyright of this dissertation or thesis. Neither the dissertation or thesis, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC A CHICOUTIMI

**DISSERTAÇÃO APRESENTADA A
UNIVERSITÉ DU QUEBEC A CHICOUTIMI
COMO EXIGÊNCIA PARCIAL
DO MESTRADO DE EDUCAÇÃO EM PESQUISA
OFERECIDO PELA
UNIVERSIDADE DO QUÉBEC EM CHICOUTIMI
EM VIRTUDE DO CONVÊNIO COM A
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA**

Por
Antônio Vital Menezes de Souza

PROFESSOR-PESQUISADOR EM FORMAÇÃO
Processos Identitários e Dialética de Saberes no Desenvolvimento Profissional de Professores
no Curso de Pedagogia

ABRIL 2003

RESUMO

Essa pesquisa teve como objeto de estudo o desenvolvimento profissional de professores, destacando as relações entre formação, atuação e a dialética dos saberes docentes, articulados à emergência atual do professor-pesquisador no meio educacional. Foi realizada nestes últimos dois anos (2000-2002), acompanhando a formação acadêmica de estudantes no curso de pedagogia. Pretende, inicialmente, explicitar os sentidos atribuídos pelos estudantes aos diferentes tipos de saberes da docência e suas fontes de origem. Logo em seguida expõe as negociações estabelecidas durante a formação com as instituições onde atuam profissionalmente e os modos de percepção dos sujeitos sobre si mesmos como professores-pesquisadores em formação. Por fim, discute e apresenta os papéis atribuídos à pesquisa no âmbito do seu desenvolvimento profissional. A abordagem teórica sobre o tema se limitou aos estudos já realizados em países como França, Estados Unidos, Inglaterra, Portugal, Espanha e especialmente no Brasil, situados a partir das últimas três décadas. O local escolhido para a realização desse estudo foi o Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia, Serrinha-Bahia, contando com a participação de 92 estudantes subdivididos em três grupos de amostra. As informações coletadas são tratadas a partir do paradigma interpretativo/qualitativo e pelo método etnográfico crítico. Os resultados desse estudo indicam a necessidade de se redimensionar as políticas de formação de professores no Brasil, nos cursos de pedagogia e nas licenciaturas, observando, principalmente, o desenvolvimento profissional dos professores e as relações estabelecidas pelos sujeitos com os saberes apropriados e construídos durante o exercício da profissão e da formação.

Palavras-chave: Desenvolvimento Profissional de Professores- Professor-pesquisador - Pedagogia

RÉSUMÉ

Cette recherche a comme objet d'étude le développement professionnel des professeurs. Elle met en évidence les relations entre la formation, la pratique et la dialectique des savoirs des professeurs-chercheurs. Elle a été exécutée au cours des deux dernières années (2000-2002) de formation du cours de pédagogie. Elle vise, d'abord, à expliciter les sens attribués par les étudiants aux différents types de savoirs des enseignants et de leurs origines. Par la suite, elle montre les négociations qui se sont établies pendant la formation avec les établissements où les futurs enseignants travaillent. En conclusion, on discute et présente les données de la recherche et leur portée face au développement professionnel. L'approche théorique prend en compte les études déjà réalisées pendant les trois dernières décennies, dans des pays comme la France, les États-Unis, l'Angleterre, le Portugal, l'Espagne et tout particulièrement le Brésil.

Le lieu choisi pour la réalisation de cette étude était le Département d'éducation de l'Université de l'état de Bahia à Serrinha, quatre-vingt-douze étudiants ont été divisés en trois groupes. La recherche s'est effectuée à l'intérieur du paradigme interprétatif/qualitatif et selon la méthode ethnographique. Les résultats de cette étude indiquent la nécessité de jeter un regard sur la politique de formation des professeurs au Brésil, les cours de pédagogie et les licences, en portant une attention particulière sur le développement professionnel des professeurs et sur les relations établies par les personnes avec les savoirs construits pendant la formation et l'exercice de la profession.

Mots clés : développement professionnel, professeur-chercheur, pédagogie.

AGRADECIMENTOS

Aos estudantes do Departamento de Educação de Serrinha da Universidade do Estado da Bahia que abraçaram o desenvolvimento dessa pesquisa com abertura, sensibilidade e cumplicidade.

À Karen Danielle e Nestor Júnior, companheiros inseparáveis de discussão, tensões e trocas que jamais serão esquecidas pelo comprometimento dos seus protagonistas com a formação crítica e fecunda.

À Jussara Midlej, amiga incondicional, intelectual de uma sensibilidade e de uma poética incomparáveis, com quem pude vivenciar os meandros dessa trajetória, crises e dores no partejamento durante todo o trabalho.

A Cláudio Nunes, amigo inestimável a quem pude, por várias vezes, desabafar, fundir idéias e encontrar apoio para continuar seguindo.

Aos meus preciosos orientadores, Prof. Dr. Roberto Sidnei Macedo (UFBA) e Prof. Dr^a Lorraine Savoie-Zajc (UQAH), cujas trocas contribuíram para me incentivar a uma postura heurística de criatividade, autonomia e exercício formativo rico em partilhas.

À inesquecível Prof. Dr^a Marta Anadón que com sua sensibilidade me mostrou que o rigor científico não deve ser sinônimo de arranjos de palavras e tampouco compromisso forjado por estudos indolentes e destituído de paixão.

Ao Prof. Dr. Paulo Batista Machado pela acolhida sincera a esse trabalho, pelas provocações e disponibilidade de um verdadeiro amigo que dispensa as desculpas em momentos onde mais precisamos.

A Angello Riccell pela paciência constante de horas e horas de leituras, pelo respeito aos altos e baixos, crises e angústias partilhadas, e, pelo festejamento sincero ao “término” e ao perceber o inacabamento e dialogia dessa pesquisa.

Aos colegas, amigos do mestrado e professores do programa: pelas trocas, discussões, debates.

Meus agradecimentos.

ÍNDICE

Resumo.....	ii
Resumé.....	iii
Agradecimentos.....	iv
Listas de Siglas e Abreviaturas.....	x
Listas de Tabelas	xi
Listas de Figuras	xii

CAPÍTULO I – PROBLEMÁTICA

1. PROFESSOR-PESQUISADOR EM FORMAÇÃO

1.1. Desenvolvimento Profissional, Processos Identitários e Formação de Professores.....	02
1.2. A Formação do Professor nos Cursos de Pedagogia no Brasil.....	05
1.3. Ensino Reflexivo, Pesquisa e Formação.....	07
1.4. Professor-pesquisador em Formação.....	08
1.5. Problema de Pesquisa.....	09
1.6. Questões de Pesquisa.....	10
1.7. Objetivos da Pesquisa.....	11
1.8. Pertinência Social e Científica.....	11

CAPÍTULO II - QUADRO CONCEITUAL

2.1. FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL

2.1.1. Anos 70: técnica como capital e como (in)formação integradora.....	16
---	----

2.1.2.Competência Técnica e Controle Pedagógico: discursos oficiais e contracultura.	21
2.1.3.Interstícios de campos: técnica também é política?.....	25
2.1.4.Reformas Educacionais e a (De) Formação do Professor	28
2.1.5.A Reforma como Emblema da (De) Formação.....	30
2.1.6.A Formação do Professor e o Professor-pedagogo.....	35
2.1.7.Identidade(s) e Crise (s) na Formação do Professor.....	36
2.1.8.A Questão da Identidade Epistemológica na área e o Campo de Estudos da Pedagogia.....	38
2.1.9.Políticas Públicas e o Contexto de Formação Profissional em Educação nos anos 90.....	42
2.1.10. A Pedagogia como campo de Saber Interdisciplinar e Pragmático.....	45
2.1.11. Descentralização e Concentração de Políticas, Gestão e Ensino.....	47
2.1.12. Crise de Identidade e os sistemas de formação de pedagogos e professores no Brasil.....	50
2.1.13. Funções Sociais e Profissionais do professor-pedagogo para os dias atuais.....	56
2.1.14. Mas , afinal, e a área de atuação? O que faz ou "pode fazer" o professor-pedagogo?.....	59

2.2. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES

2.2.1. Que Profissão? Que Professor?	66
2.2.2.Profissionalidade e Profissionalismo como condicionantes da Profissão.....	71
2.2.3.Saberes de Profissão: perspectivas e debates	78
2.2.4.Abordagens de Análise sobre os Saberes de Profissão.....	80
2.2.5.Abordagem de Análise Epistêmico-formal.....	80
2.2.6.Abordagem de Análise Epistêmico-operacional.....	81
2.2.7.Abordagem de Análise Epistêmico-pragmática.....	81
2.2.8.Abordagem de Análise Epistêmico-crítica.....	82
2.2.9.Afinal, que saber tem o professor?	82
2.2.10.Saberes de formação como expressões identitárias da profissão.....	87
2.2.11.Saberes como expressão de uma prática de ensino endo-regulada.....	94

2.2.12. Saberes como expressão de cognição e acesso a informação especializada.....	95
2.2.13. Saberes como expressão de socialização profissional híbrida.....	96
2.2.14. Alterações e Mudanças ocorridas no Professor	98
2.2.15. Auto-eco-referência profissional como sistema organizador da práxis.....	102

2.3. PROFESSOR-PESQUISADOR EM EDUCAÇÃO

2.3.1. O Professor, a Pesquisa, o Ensino e a Formação: primeiras distâncias, curvas e aproximações.....	108
2.3.2. O Professor como Pesquisador: etnopesquisa-formação e a perspectiva crítico-reflexiva no cotidiano das instituições.....	112
2.3.3. Postura Clínica, Interesse de Saber em Habermas: hibridismo, formação e sítio arqueológico.....	120

CAPÍTULO III - QUADRO METODOLÓGICO

3.1. Abordagem Paradigmática e a Natureza da Pesquisa.....	123
3.2. O Método Etnográfico Crítico-constitutivo.....	126
3.3. Local da Pesquisa.....	127
3.4. Os Sujeitos da Pesquisa.....	128
3.5. Procedimentos e Pistas de Análise.....	129
3.6. Principais Instrumentos e Recursos de Coleta de Informações.....	131
3.6.1. Observação Participante.....	132
3.6.2. Diário de Campo.....	132
3.6.3. Entrevista Semidirigida.....	133
3.6.4. Análise Documental.....	134
3.6.5. Filmagem Etnográfica.....	135
3.6.6. Grupo Focal ou Nominal.....	135

3.6.7. Entrevista Livre.....	136
3.7. Meios e Registro e Duração de Tempo destinado a Coleta de Informações.....	136

CAPÍTULO IV - ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

4.1. O sentido da partilha.....	138
4.2. Delineando a arquitetura da pesquisa.....	139
4.3. Trilhas e percursos.....	142
4.4. Desenvolvimento Profissional de Professores: formação, atuação e saberes.....	145
4.4.1. Origens dos diferentes saberes de formação.....	147
4.4.1.1. Os Significados Plurais das Fontes de Origem dos Diferentes Saberes do Professor.....	150
4.4.1.1.a. Fonte (a) - Saberes como expressão de uma prática de ensino endo-regulada.....	151
4.4.1.1.b. Fonte (b)-Saberes como expressão de cognição/acesso a informação especializada..	160
4.4.1.1.c. Fonte (c) - Saberes como expressão de socialização profissional híbrida.....	170
4.4.1.2. Um intertexto: saberes em relação.....	180
4.4.1.3. Entrelaçando as Fontes: novas configurações e uma cartografia plural.....	182
4.4.1.4. Um parêntese: Onde está o Sentido?.....	188
4.4.2. Alterações e Mudanças ocorridas no Desenvolvimento Profissional.....	189
4.4.2.1. Auto-eco-referência profissional.....	195
4.4.2.2. Professor-pedagogo: complexidade, formação, processos identitários.....	198
4.4.2.3. Crise de Identidade: professor-pesquisador e sua formação.....	200
4.4.2.4. Negociações e Crise de sentidos na Atuação Profissional do Professor-pedagogo.....	205
4.5. Professor-pesquisador em formação.....	209
4.5.1 Auto-imagem do professor e os papéis atribuídos à pesquisa	210
4.5.1.1. Percepções sobre a pesquisa e os significados do pesquisar.....	211
4.5.1.1. a. Auto-imagem como expressão identitária pragmático-funcional.....	214
4.5.1.1. b. Auto-imagem como expressão identitária ético-problematizadora.....	216

4.5.1.1. c. Auto-imagem como expressão identitária acionalista-crítica.....	218
4.5.1.1. d. Auto-imagem como expressão identitária emancipatória-formativa.....	220
4.5.1.2. Papéis atribuídos à pesquisa em educação.....	223
4.5.1.2.a. Papel Pragmático.....	223
4.5.1.2.b. Papel Reflexivo.....	224
4.5.1.2.c. Papel Construcionista.....	224
4.5.1.2.d. Papel Emancipatório.....	224
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	 227
 REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO	 231

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção de Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
ISE	Instituto Superior de Educação
LDBEN	Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MP_E	Memória da Prática Educativa
MEC	Ministério de Educação e Cultura
PMDB	<i>Partido do Movimento Democrático Brasileiro</i>
SESu	Secretaria de Ensino Superior

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Distribuição de Grupos de Sujeitos por Diferentes Fontes de Origem do Saber.....	149
--	-----

LISTA DE FIGURAS

Gráfico 4.1. Sujeitos da Pesquisa	143
Gráfico 4.2. Fonte (a) de Origem de Saberes por Grupo de Sujeitos.....	155
Gráfico 4.3. Fonte (b) de Origem de Saberes por Grupo de Sujeitos.....	163
Gráfico 4.4. Fonte (c) de Origem de Saberes por Grupo de Sujeitos.....	171
Figura 4.1. Esquema de Funcionamento de Saberes.....	183
Figura 4.2. Estruturação dos Saberes de Formação/ Saberes de Profissão	186
Figura 4.3. Conjuntura de Significação sobre o Professor-pesquisador em Educação.....	225

CAPÍTULO I

PROBLEMÁTICA

PROFESSOR PESQUISADOR EM FORMAÇÃO

A formação e o desenvolvimento profissional de professores se destacaram entre os anos 80-90 considerados como importantes focos de análise e de pesquisas nos meios educacionais. A ênfase sobre o processo de construção do repertório de práticas, de saberes e de formação, desenvolvido pelo professor em seu contexto de trabalho, além do conjunto de pesquisas sobre a identidade profissional, em uma intensidade não menos polêmica, tem provocado o surgimento de inúmeros estudos a respeito da importância do papel da formação e da atuação de profissionais da área educativa.

Conseqüentemente, a rede de significados e de sentidos que, em diferentes espaços de interatuações, o professor constrói e atribui ao seu exercício cotidiano de ensino e de aprendizagens, a partir do desenvolvimento de sua história de profissão e de prática de ensino, amplia as possibilidades de se refletir pontualmente sobre as questões da formação e da atuação profissional nos dias atuais. A base dessa valorização está, portanto, na abordagem sobre as experiências e a discussão sobre os processos personalísticos, fomentados e construídos na atuação profissional com o saber, a partir de três aspectos fundamentais: a prática de ensino, a formação e a questão dos saberes dos professores, articulados às discussões sobre a pesquisa desenvolvida pelo professor a respeito dos instrumentos, processos e produtos de seu trabalho.

Por outro lado, o destaque aos processos de formação inicial e/ou contínua de professores, especialmente sendo tratado com uma política de sentido direcionada mais ao tratamento de abordagem sobre o desenvolvimento profissional como elemento estruturante das questões relativas a (s) identidade (s) profissional (ais) do professor, na atualidade, vem se articulando à

emergência social de um profissional crítico e reflexivo, e de igual modo, às exigências legais de uma formação pedagógica em cursos acadêmicos, em termos de licenciatura. Outrossim, questões atuais de grande relevância, nestas últimas duas décadas, vêm surgindo com espantosa pertinência, a exemplo das discussões sobre o professor-pesquisador em educação. Nesse sentido, discutir as relações possíveis entre formação, ensino, saberes de profissão/na profissão e sobre pesquisa no âmbito do desenvolvimento profissional do professor parece fundamental, senão indispensável.

1.1. Desenvolvimento Profissional, Processos Identitários e Formação de Professores

Sem dúvidas, as discussões sobre o processo de formação de professores vêm ganhando espaço de modo singular. Há uma preocupação em se debater seriamente elementos que se relacionam direta e indiretamente com as questões do ensino. Evidente que isso tem trazido ao campo de pesquisas uma contribuição cada vez mais direcionada ao destaque do conjunto de aprendizagens, perspectivas, saberes e práticas com o qual os professores constróem suas histórias de profissão a partir das práticas nos contextos de trabalho (Santos, 2002; Therrien, 2002).

O desenvolvimento profissional de professores, portanto, entendido como a mobilização desse conjunto de saberes, experiências, perspectivas, crenças e práticas, ao longo do exercício da profissão, tornou-se o ponto de convergências de inúmeras pesquisas nos meios educacionais (Santos, 1998; Marin, 1998; Perrenoud, 1993; Nóvoa, 1992). Desde que se possa entender que a finalidade, pertinência e relevância desses trabalhos, consiste em possibilitar uma discussão epistemológica relativa aos debates sobre a natureza do conhecimento social, e especialmente, sobre a natureza dos conhecimentos de profissão, produzidos, adquiridos e fomentados, pelo professor, num exercício social de elaboração personalizada, relacional, contextualizada e biodegradável, essa pesquisa, por mim desenvolvida, não se apresenta estéril e esvazia de significação científica e social. Por sua vez, uma política de sentido comprometida com as

mudanças necessárias no campo das políticas públicas de formação de professores a torna representativa de uma pertinência e de uma relevância social muito mais concreta nesse conjunto de discussões e análises.

Venho, por conseguinte, nesse sentido, aproximando-me das idéias de António Nóvoa (2000), em seus estudos sobre os *processos identitários* em manifestação no decurso da formação profissional de professores. Especificamente nestes últimos dez anos, esse autor vem explorando inúmeras análises a respeito de uma *práxis profissional* pautada por uma indissociabilidade entre formação, ensino e saberes, adquiridos e aprendidos no exercício da profissão. Inclusive, a emergência de um professor que, nos espaços educativos, articule ensino, saberes, formação e pesquisa, tem sido divulgada como elemento constituinte e formativo nessas discussões, adquirindo pertinência sócio-educativa e política (Demo, 2000).

Entretanto, aproximar-se do conjunto de discussões sobre o desenvolvimento profissional de professores, pressupõe no mínimo uma relativização intensa sobre as análises da formação e da (s) identidade (s) profissional (ais) negociadas durante a história da profissão. Fernando Gil Villa (1998) a respeito da abordagem sobre os processos identitários do professor apresenta uma perspectiva paradoxal e interessante. Na contextualização histórica do processo de desenvolvimento profissional de professores, fundamenta discussões sobre a arquitetura da identidade deste profissional, desde a abordagem da base social do professorado até sua definição social sobre o papel do professor nas relações sociais. Acentua a necessidade de se observar mais detidamente a função das análises sobre os contextos de determinação da prática profissional, tendo em vista o aspecto pedagógico como sistema identitário que tipificaria a estruturação de discursos sobre o *que é ser professor*, paralelo ao *como se é professor*. Sem perder de vista o conjunto de determinações colocadas pelos aparelhos estatais em relação ao ensino, formação e a profissão de professor, Villa (1998:40-44), faz uma reflexão em torno da resistência do ponto de vista clássico, contrastando aquilo que se tem hoje como funções relativas aos papéis atribuídos ao professor.

Condensando essas reflexões no terreno de sua pesquisa, Marcos Villela Pereira (UFPel), tem desenvolvido estudos de uma pertinência sócio-educativa muito valiosa. Discutindo as bases de construção de processos vários, que permeiam a formação docente, Pereira (2001) situa o conceito de professoralidade enquanto um tópico presente na trajetória de construção de uma identidade profissional **no/do** professor e nisso provoca uma tensão contrastiva entre as categorias relacionadas à profissão, profissionalização, profissionalidade. Grosso modo, a questão de uma identidade profissional retoma uma série de discussões a respeito de uma política centralizadora que define papéis e funções sociais com intencionalidades demarcadas (Pimenta, 1997; Schön, 2000; Paro, 2001).

Um dos questionamentos de Pereira (2001) gira em torno da busca do sentido do como é que se é professor. Nesta perspectiva, não está em busca de uma identidade onde seja postulada enquanto categoria de universalidade de uma condição prática. Vir a ser professor, em suas palavras, "... é uma diferença de si que o sujeito produz culturalmente (num campo coletivo), num dos seus inumeráveis movimentos de constituição no mundo..." (p.23-24). Utiliza o termo "professoralidade" para dar melhores definições do seu campo de estudo.

A professoralidade é uma marca produzida no/pelo sujeito. É um estado, uma diferença na organização da prática subjetiva presente na atuação profissional (Pereira, 1996). A meu ver, pode ser tratada como processos identitários manifestando-se pela produção de re-arranjos, re-organizações a partir de um processo de subjetivação. Na professoralidade, a identidade não deve ser vista como uma redução das possibilidades de vir-a-ser a um padrão que tendencia uma repetição caracterizada como o mesmo de si (Pereira, 2001).

Sob esta ótica, a identidade profissional do professor formado no curso de pedagogia, quando articulada a uma professoralidade formativa, no campo de investigação e de sua atuação sobre o educacional e o educativo, ainda é algo insinuoso. Invariavelmente, a profissão, o profissionalismo e a profissionalização abrangem outras realidades que estão diretamente relacionadas com o

mundo social do mercado e das lógicas de controles estatais (Garcia, 1992; Atkinson e Delamont, 1985; Contreras, 2002).

1.2. A Formação do Professor nos Cursos de Pedagogia no Brasil

Entrementes, a formação de professores nos cursos de pedagogia tem estreitado essas discussões e sido revisitada com intensas críticas por autores diversos. Em sua história, o curso de pedagogia passa por profundas crises, indefinições e avanços (Veiga, 1997). Especialmente no último quinquênio, pôde-se atribuir um papel relativamente concentrado às atividades de pesquisas em educação (André, 1986) especialmente observando-se os múltiplos aspectos que perfazem a profissionalização (Cunha, 1999) e a identidade docente na esfera da formação e atuação profissional (Nóvoa, 1995).

O curso de pedagogia surgiu no Brasil em 1939, caracterizado por uma necessidade social e mercadológica de controle do Estado sobre o âmbito das políticas públicas de formação de professores. Em seu início, dava-se ênfase ao bacharel em pedagogia e ao desenvolvimento de estudos sobre a intervenção pedagógica na esfera da educação escolar, educação formal, sala de aula. Ao mesmo tempo se pensava/projetava um profissional de formação sólida que assume o direcionamento técnico das questões relativas à educação. Difundia-se, com maior extensão, a caracterização do bacharel pedagogo como o **técnico** da educação diferenciando-o do objetivo atribuído às licenciaturas que eram destinadas à formação do professor (Silva, 1999).

A valorização do **técnico** como elemento de caracterização do trabalho do pedagogo, em detrimento às políticas de formação de professores, especificou novos olhares ao contexto de discussões sobre a atuação e função social de profissionais da educação (Buffa, 1991). Em 1950, considerando os movimentos históricos de um crescimento econômico, tecnológico e conquistas políticas do “período de ouro” da política estatal brasileira, nas reflexões da época, o tópico da

identidade profissional do professor, agora também **pedagogo**, passa por uma rediscussão histórica na área.

Entretanto, até meados dos anos 70, foi necessário perceber e se discutir mais intensamente a identidade do pedagogo não relacionada à docência. Afinal, a idéia de se pensar em um curso de formação específica ao pedagogo, profissional técnico, diferenciando-o dos cursos de licenciatura destinados ao exercício formal e profissional para o magistério, fôra generalizada neste período a partir da criação do bacharelado em pedagogia, apesar dessa perspectiva de formação não durar por muito tempo¹ (Brzezinski, 1996).

Chaves (1999) esclarece que as licenciaturas foram criadas no Brasil nas antigas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, para atender à demanda oficial da preparação docente para a escola secundária. É nessa discussão histórica que espaços conflituais de atuação, formação e currículo se manifestam nos dias atuais entre os Profissionais da Educação. No decorrer da história de formação docente, segundo Brzezinski (1996) essas relações impuseram uma profunda crise educacional nas políticas de formação e espaços de atuação profissional entre professores e pedagogos.

Esses movimentos históricos situam uma indefinição de caráter nacional ao que concerne à categoria profissional do pedagogo e sua especificidade de formação e atuação, inclusive dentro das universidades brasileiras que, durante esse período, atravessavam, também, profundas mudanças e crises relacionadas às funções sociais, culturais frente às políticas de formação (Catani, 1986). Neste ínterim, questões como a identidade, o desenvolvimento profissional e a formação de professores serão intensificados por debates em terrenos nacionais e internacionais

¹A primeira regulamentação do curso de pedagogia data de 1939. Desde então até o surgimento da Lei n.º 4.024/61 (LDB), o pedagogo foi considerado a partir de uma perspectiva de formação em bacharelado. Priorizava-se o “técnico em educação”. O Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) n.º 251/62 o diferenciava do licenciado. No entanto, o Parecer n.º 259/69 abole a distinção entre bacharelado e licenciatura, mantendo a formação de especialistas nas várias habilitações. O Pedagogo, a partir de então recebeu o título de licenciado (Brzezinski, 1996).

durante os anos 80 e, chegando aos anos 90, com uma tônica que privilegiava as discussões a respeito dos saberes necessários à profissão de professor e do papel da pesquisa nessas relações.

1.3. Ensino Reflexivo, Pesquisa e Formação

A preocupação com os elementos de valorização profissional do magistério e da expectativa de efetivar práticas críticas e transformadoras em educação tornou-se prioridade nas produções e pesquisas entre os anos 80-90. Um dos elementos mais salientes nesse período é o destaque ao papel da pesquisa e do ensino no desenvolvimento profissional de professores. Esse destaque não aparece apenas como mais um elemento a ser incorporado nas discussões sobre formação de professores. Ele é antes a tônica de um movimento que pretende radicalizar práticas críticas e trazer revoluções ao ensino e a formação de professores (Mc Laren, 2000; Giroux, 1985). Envolve também uma necessidade social de respostas a demandas exigidas historicamente. No entanto, tais análises ainda apresentam um cenário de constituição bastante polêmico.

As configurações de uma indissociabilidade entre saberes adquiridos pela experiência profissional, pela reflexão ou ainda pela pesquisa, na política de formação de professores, têm provocado tendências investigativas diversificadas. Alarcão (2001), nesse sentido, vem buscando analisar e incentivar a produção e divulgação das posturas reflexivas na atuação profissional de professores. O sentido da reflexão adviria ao sentido da formação/atuação direcionada a superação de crises e de busca de resolução de problemas no fazer diário do professor.

Schön (1992), criador do movimento "prático reflexivo" em relação ao campo profissional, passa a ser usado, entre os educadores, inclusive na divulgação do princípio de uma reflexão sobre a ação educativa. Além da reflexão pela reflexão, comum aos profissionais em seus contextos de aprendizagem, era preciso pensar/exercitar uma reflexão na ação, enquanto elemento e estrutura constituinte do profissional compreendido como sujeito mobilizado pela busca de sua autonomia.

Essa postura não reduziria a formação ao conjunto de situações teoricamente situadas, mas às experiências concretas estabelecidas na relação diária com a classe e com a sala de aula especificamente, no caso da aplicação das teorias de Donald Schön, sobre as profissões, ao contexto de formação/atuação do professor.

Stenhouse (1996), em uma outra perspectiva, tem defendido as possibilidades da formação de um **professor-pesquisador** nos meios educacionais. O professor-pesquisador não se limita ao exercício de uma postura reflexiva no ensino. Nesse sentido, os processos de apropriação e negociação de saberes adquiridos e aprendidos no decorrer do exercício profissional, tornam-se prioridades e se apresentam como uma das possibilidades de se favorecer mudanças mais radicais nos terrenos da formação e da atuação profissional em cenários educativos. Esse professor-pesquisador se instrumentalizaria de práticas sociais direcionadas à busca de uma atuação profissional crítica e contextualizadas no seu fazer cotidiano.

Zeichner (1998) contrapõe essa emergência afirmando ser necessário a superação do distanciamento entre os pesquisadores acadêmicos e os saberes práticos construídos pelos professores em seu desenvolvimento profissional. Uma contribuição fundamental desse autor é atribuir importância inestimável aos processos de socialização profissional entre os professores de diversos níveis de atuação e formação.

1.4. Professor-pesquisador em Formação

Assim, nesses últimos dez anos articular essas necessidades à exigência social do professor-pesquisador tem sido bastante intensificado nos meios acadêmicos. Pereira (1999), professora da Universidade Federal Fluminense, a respeito do curso de pedagogia e da importância da formação do professor-pesquisador e da pesquisa em educação, considera a existência de muitas controvérsias envolvendo este tópico. Aponta três tendências comumente percebidas entre professores formadores de professores. A primeira tendência acredita que a formação do

professor-pesquisador não deve ser desenvolvida em cursos de graduação, por acreditarem que, para ser pesquisador, o profissional deveria estar envolvido com cursos mais avançados, formando o que se convencionou chamar de pesquisador acadêmico; um outro grupo considera que se deveria estar voltado para a preparação do professor reflexivo inspirados na literatura internacional (Schön, 1992; Dubar, 1991) e não especificamente o professor-pesquisador. Por último, aqueles que procuram sistematizar suas propostas de formação envolvendo a dimensão crítica do professor-pesquisador nos meios educacionais.

Portanto, entendo que outros olhares sobre a prática pedagógica em seus contextos de manifestação provocam direcionamentos novos à temática. Diferentes caminhos para a formação docente incluem, na atualidade, uma démarche aproximativa e engajada numa leitura complexa do fenômeno em estudo (Carr, 1988; Elliot, 1998). Nesse sentido, a ênfase pontual sobre as questões da auto-eco-referência² do ator social, suas representações individuais e sociais e sobre o processo da socialização profissional, em torno aos processos identitários de sua formação e desenvolvimento na história pessoal e institucional da profissão, enquanto professor e conseqüentemente enquanto pedagogo, torna-se imprescindível.

1.5. Problema de Pesquisa

Esta pesquisa, portanto, discute e interpela esse professor-pedagogo situado nas esferas de sua práxis educativa enquanto professor-pesquisador em formação. Professor-pesquisador que é construtor de processos de significações, representações e auto-eco-referência sobre seu exercício de relação com os saberes. Essa pesquisa inclui análises pontuais sobre uma diversidade de produções existentes no campo educativo que versam desde a formação

² Esse conceito é desenvolvido com maiores detalhes durante o quadro conceitual. É um termo fundamental para essa pesquisa, criado por mim, para fundamentar uma das características/dimensões encontradas no desenvolvimento profissional dos professores pesquisados. Venho trabalhando em torno ao conceito, entendendo-a como uma das categorias indispensáveis para a compreensão heurística desse trabalho de investigação, há mais ou menos um ano e meio.

profissional docente, a necessidade social do professor-pesquisador, perpassando pelas reflexões sobre as relações sociopolíticas e técnicas da prática educativa, formação contínua e profissionalização docente, processos identitários e funções do professor-pedagogo na atualidade. Entretanto, sua originalidade está na abordagem do fenômeno da construção identitária do professor-pesquisador dentro dos cursos de pedagogia tomando-se por base as perspectivas de significações e de sentidos que os estudantes do curso em questão constroem sobre si mesmos dentro de um grupo de educadores que pretende articular ensino, pesquisa e formação em seu desenvolvimento profissional.

Assim, dessa relação de confronto, emergem perspectivas que conferem à atividade docente a necessidade de se explicitar as significações que os atores sociais atribuem aos seus próprios saberes, o sentido que tem em sua vida o estar sendo professor e conseqüentemente o estar sendo pedagogo frente à demanda socialmente exigida em articular ensino, pesquisa e formação. Também, o processo de significação que cada profissional atribui aos espaços de suas interações, em relação aos outros sujeitos, é, aqui, elemento importante.

Esta pesquisa nasceu, justamente a respeito desse professor-pedagogo, situado nas esferas de sua práxis educativa, enquanto **professor-pesquisador em formação**, construtor de processos de significações e auto-eco-referência. Ao considerar a atividade docente como expressão de saberes pedagógicos particulares/pessoais, e, estes, compreendidos como fundamento básico e produto de relações sócio-educativas, pôde-se enfocar a atuação docente como uma prática social formativa e em construção histórica e pessoal, carregada de sentidos e significados produzidos no decurso da formação profissional.

1.6. Questões de Pesquisa

Foi por essa razão que, buscando pertinência e relevância no terreno da formação e da atuação profissional de professores, que procurei indagar:

- ⇒ Que significados os/as estudantes do curso de pedagogia atribuem aos saberes produzidos e apropriados durante seu desenvolvimento profissional a partir do seu ingresso na formação acadêmica? Quais as fontes de origem desses saberes?
- ⇒ Nesse sentido, que negociações são estabelecidas entre os processos identitários de seu desenvolvimento como professores-pedagogos e as instituições onde atuam profissionalmente?
- ⇒ Como têm se percebido, durante sua formação acadêmica, frente às exigências sociais de um professor-pesquisador nos meios educacionais? E, especialmente, que papéis atribuem à pesquisa em educação no âmbito de seu desenvolvimento profissional?

1.7. Objetivos da Pesquisa

O objetivo desse trabalho foi identificar as perspectivas de sentidos, dos/das estudantes do curso de pedagogia, atribuídas aos discursos de exigência de um professor-pesquisador em educação e explicitar as intenções, e modos de apropriação de práticas de ensino e de saberes no âmbito da pesquisa e da formação. Além disso, analiso o processo de manifestação dessa construção identitária do professor-pesquisador, pedagogo em formação, a partir de seu discurso falado, suas significações de profissão e angústias, enfocando-se, nesse contexto, a relação entre ensino-pesquisa e as manifestações auto-reflexivas dos sujeitos sobre sua formação enquanto iniciantes no exercício de pesquisa em educação e como professores em desenvolvimento profissional em busca de formação acadêmica.

1.8. Pertinência Social e Científica da Pesquisa

Essa pesquisa favorece a ampliação das discussões a respeito do desenvolvimento profissional docente a partir de uma releitura crítica de termos utilizados nos espaços de formação e atuação de professores, principalmente a categoria do professor-pesquisador, pela aproximação da

tessitura complexa das significações que o ator social gera e aciona em sua constituição identitária.

De outro modo, a pertinência científica desse trabalho, direciona-se a uma discussão epistemológica séria, a respeito da natureza do conhecimento socioprofissional (saberes de formação e de profissão), dando destaque à natureza dos saberes adquiridos e produzidos pelo professor. Sob outro ângulo, ressignifica essa discussão numa dinâmica de aprendizagens e de respeito a formas de conhecimento e elaboração de significados atribuídos pelo sujeito a sua profissão, restituindo e reafirmando o valor da abordagem psicossociológica sobre os estudos organizacionais e da educação como modo de reapropriação do mundo social e cultural pelo homem. Permite, de igual modo, aos responsáveis pelas relações institucionais, especialistas ou não, aos gestores de políticas públicas de formação de professor, obter um conhecimento mais aprofundado das nuances que tipificam o desenvolvimento profissional de professores na emergência de um professor-pesquisador crítico-radical e, com isso, favorecer mudanças substanciais no modo de considerar sua prática e sua formação.

Creio ainda na possibilidade de contribuir para a transformação/mudança dessas políticas nos terrenos da Universidade do Estado da Bahia a partir da denúncia dos elementos aqui encontrados e do anúncio das perspectivas reais que dinamizaram a realização desse estudo.

Esse trabalho, pois, contorna o universo de significação do objeto-sujeito-processo, pois que o permite *narrar, conhecer e expressar* suas perspectivas e angústias de/na formação. Aqui está o coro de vozes de múltiplos olhares, enviesados, frente o ator social, que com ele passei a reconhecer e experienciar uma formação complexa nos espaços de um exercício fertilizado pelo inacabamento, pela crítica e pelo desejo.

CAPÍTULO II

QUADRO CONCEITUAL

2.1. FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL

A temática da formação de professores esteve sempre ligada às reflexões sobre o papel e função social do professor em diferentes contextos e épocas. De modo especial, no Brasil, a partir do final da década de 70 e início dos anos 80, essa discussão atingiu o âmbito nacional. Na história da educação brasileira, esse período vai ser considerado ponto de referência básico para a compreensão de processos atuais, a respeito da formação e atuação profissional em educação (Brzenzinski, 1996; Lima, 1969).

A instituição educativa e a profissão de professor sempre foram marcadas por contextos críticos. Em coerência com as políticas públicas, períodos históricos a elas relacionados, e sobretudo, com a "nova ordem" estabelecida pelos governos autoritários do Golpe Militar em 1964, a formação/profissão de professores no Brasil, passa a apresentar novas demandas, direcionadas pela implantação de uma política estatal burocrática e excludente. Assim, nos terrenos das funções estabelecidas pelo Governo e negligenciadas pela grande massa de profissionais da educação, os processos relacionados à formação são colocados em pauta. Dentre outros aspectos, o contexto social e histórico de grandes mudanças nas políticas públicas brasileiras, é apontado como um dos principais eixos das discussões sobre a profissão de professores no Brasil, e como uma referência importante a todo tipo de análise sobre o professor, sua formação e papel social (Paro, 2001).

Ao lado desse processo de transformações políticas, havia um incremento de valorização de uma busca do crescimento científico pela Nação. A valorização e a busca dos produtos de pensamento e da técnica se tornaram exacerbados entre os brasileiros. Outrossim, uma acelerada evolução da

sociedade em suas estruturas materiais, institucionais e formas de organização da convivência, modelos de família, de produção e de distribuição, acompanhou essa valorização da técnica e do pensamento. Esse conjunto de fenômenos esteve nos discursos surgidos entre educadores, cientistas sociais e cientistas políticos por longo tempo. Indubitavelmente, esteve entre a população. Nesta, os diferenciais básicos entre a valorização da técnica e o anseio pelo crescimento nacional, estavam configurados sob forma de conhecimentos expropriados, mas, mesmo assim, trazia representações bastante firmadas por uma compreensão não menos complexa do social em suas problemáticas várias.

Os meios de comunicação e a tecnologia propagaram e foram acompanhados por enormes mudanças na vida institucional de muitas dessas organizações. Abalando as idéias "seguras" a respeito da transmissão do conhecimento e, portanto, sua institucionalização escolarizada, outras dimensões a respeito do professor e sua função social, irão estar presentes nos vários cantos do país. Surge, nesse contexto, dando destaque ao domínio técnico-científico, o mito da sociedade da informação. Entretanto, ao invés de potencializar uma participação ampliada das camadas sociais minoritárias, na produção e no acesso ao saber informacional, deixa um contingente expressivo de cidadãos totalmente desinformados, estabelecendo na ordem do capital, controle sobre a informação e sobre a vida privada dos indivíduos. Acumulação de capital informativo passa a ser benefício próprio e diferencial qualitativo-quantitativo das relações sociais, culturais, econômicas e históricas.

Os processos educativos, especialmente tidos como a função social principal de professores no campo de sua profissão, nesse ínterim, já não poderiam ser considerados patrimônios exclusivos da classe docente. A comunidade da informação e dos meios comunicacionais trouxe impacto determinante a um complexo absenteísmo de críticas nos espaços de formação e da profissão de professor. A presença maciça de um aparato educacional tecnológico extenso estabeleceu novos modelos relacionais e de participação na prática educativa. Racionalizando e barateando os custos

com a mão-de-obra, ao mesmo tempo em que tomava os atrativos das comunicações e dos avanços na tecnologia como princípios básicos para uma qualificação ascendente dos processos de transmissão, assimilação, processamento e domínio da informação nas instituições, não somente determinou novas ordens e novos espaços de relação na escola, mas sobretudo, no modo de se construir esse espaço e a relação educativa.

Entrementes, havia uma preocupação em se pensar e se articular espaços de formação sem perder de vista a necessidade social de uma sociedade tecnológica emergente. Articulado a esse princípio básico era necessário inserir a dimensão política e mercadológica nas instituições responsáveis pela formação dos profissionais de educação no país, destacando-se pela hipervalorização da técnica e seu domínio, visando maior controle social sobre o trabalho produzido pelo professor e seus efeitos sobre a população em geral.

Consideravam-se pertinentes, ainda, a defesa das condições de ensino direcionadas a formação para o trabalho. As atividades desenvolvidas pela escola, como uma instituição integradora do sujeito ao meio social e econômico, deveriam reproduzir esse cenário de aspiração tecnológica e desenvolvimentista. Porquanto, não se poderia automatizar as práticas de educação de um momento para o outro. O elemento humano, pensado, gerenciado e acionado nos campos das ideologias, tornou-se potência maior que os recursos instrumentais e tecnológicos, frutos de um aperfeiçoamento de técnicas e duras evoluções históricas de transformações de matérias primas. Assim, ao professor, em especial, caberia o gerenciamento de implantação e disseminação das ideologias neoliberais na formação política dos estudantes. Sobretudo, por estar quase sempre forçado a se pautar por uma visão de mundo coletivizada por uma lógica hegemônica, devida às contingências de seu campo de trabalho e sua proletarização ascendente, o professor passa a vivenciar profundamente suas angústias de trabalhador oprimido.

De pronto, o conjunto de imposições para o terreno da formação de professores e de pedagogos, provocou bastante indignação. Movimentos de classe dos professores, a exemplo da ANFOPE,

durante todo o período dos últimos trinta anos, vão redimensionar as questões da formação, da profissionalização e das conquistas sociais adquiridas historicamente. Os anos 80 e 90 passam a representar uma referência molar dessa história não insípida, onde as buscas de autonomia e de revalorização sociais demandam formas diferenciadas de se fazer educação e especialmente, formas diferenciadas de se perceber o educativo, o institucional, o pedagógico.

Tendo em vista as provocações iniciais, darei início ao conjunto de exploração conceitual que serviu de base para o eixo de relações estabelecidas durante essa pesquisa. Dividirei o capítulo em subtópicos, se necessário na ordenação numérico-alfabética, quase sempre os relacionando, entre si, as suas idéias principais, por uma abordagem de afunilamento, em termos de caracterizar o campo teórico que ampliou a compreensão e a heurística desse trabalho.

2.1.1. Anos 70: a técnica como capital e como (in)formação integradora

Durante os anos 70 a dimensão técnica no processo de formação de professores e especialistas em educação era privilegiada sem muitos questionamentos. Levando-se em conta o conjunto de alterações e de mudanças que serão espalhadas no campo social e político, o advento de uma política direcionada ao desenvolvimentismo e ao armistício³, profundas crises na política interna, ao lado da influência da psicologia comportamentalista e do avanço vertiginoso da tecnologia e seus impactos na educação, o ponto básico visado na formação do professor era o desafio de tornar a educação, prática de coesão social para o crescimento econômico do país. A base desse processo era a instrumentalização técnica como ponto de apoio da escolarização (Catani, 2000). Um dos fatores predominantes nessas buscas e objetivos, na época, foi à visão funcionalista presente nos meios educacionais. De forte inspiração positivista e dürkheimiana, a experimentação,

³ O período ao qual me refiro inicia com as graves crises políticas no país em relação ao processo de crescimento industrial e tecnológico iniciado nos anos 50. Refiro-me, ainda, à tomada do poder pelos militares e a implantação da chamada Ditadura Militar que inicia em 1964, com o governo Castelo Branco e termina com a quebra do regime em 1985, com a vitória da Ala Democrática Nacional e o Movimento no Colégio de São Paulo, liderado por Ulisses Guimarães (PMDB) denominado Diretas Já.

racionalização, exatidão e planejamento eram elementos centrais exercitados a partir de uma política de formação, tendo por base métodos de treinamento de professores e o destaque à escolarização para a vida do trabalho.

Essa visão inicial não se distanciava de um projeto econômico menos polêmico no campo da educação e da formação de professores. Após sucessivas crises no campo da política e dos governos, os anos 70 se caracterizaram como estritamente contraditórios. Os crescimentos provocados pelos avanços na área da tecnologia e das ciências redimensionam as políticas de formação docente e delineiam novos contratos sociais entre o Estado e a classe de professores (Weber, 2000). Uma política de investimentos e cálculos de custos financeiros, sustentada por esses avanços, estabeleceu-se em contramão, se se considerar o processo de associativismos, corporativismo e sindicância dos professores em busca, também, da valorização financeira de seu trabalho (Gatti, 2000).

Serón (1999) trabalhando as questões do impacto das relações do sistema tecnocrata e globalizado na desconstrução da profissionalidade docente, acentua a origem de sucessivas crises nas relações do trabalho do professor à lógica administrativa de mercado e, consequentemente, às relações de caráter mercadológico assumido pelos próprios professores nas suas buscas de acesso ao capital. Seu discurso é fortemente defendido a partir da apropriação do campo da sociologia para a análise do professorado. Numa outra perspectiva, a questão da empregabilidade, como condição necessária para o crescimento econômico e social, passa a se imprimir aos discursos críticos de educadores, sendo apontada como uma limitação e como uma saída ao mesmo tempo, e a revigorar projetos políticos de controle social cada vez mais intensificados na ordem do dia. Observe-se:

Os efeitos da intervenção crescente das forças e da lógica do mercado na definição das condições de cumprimento da escolaridade (obrigatória e pós-obrigatória) não se circunscrevem às transformações curriculares. Por um lado, a *diferenciação pedagógica e administrativa*, característica das reformas educacionais dos anos 80 e 90, tende a ser assegurada

por uma reorganização do campo educativo em que o mundo empresarial desempenha um importante papel - material e simbólico - no cumprimento da escolaridade pós-obrigatória dos alunos com dificuldades escolares (assegurada por formações profissionalizantes institucionalmente "próximas" dos contextos de trabalho)...(Matos & Correia, 1999:11).

Entendo que durante décadas, o trabalho do professor tornou-se condição expropriada. Destinada ao trabalho sob controle pelo Estado das políticas de formação de professores, a categoria profissional de professores investe na possibilidade de recorrer a digressões e a uma cadeia de movimentos contra as diretrizes, até então estabelecidas (Azzi, 1999). A necessidade de se mobilizar sobre o conjunto de informações históricas que ora se apresentavam, sempre tensionando-as com os contextos afins ou similares, significa uma substancial diferença na ampliação das conquistas e direitos sobre a profissão. Lê-se:

No campo da educação, destacam-se as propostas de mudanças nos paradigmas do conhecimento e nos produtos do pensamento, a cultura e a arte. Nesse mundo complexo e de profundas transformações, também se tornam mais complexas as práticas educativas! E torna-se inquestionável uma nova forma de organização do trabalho nas instituições e nos processos de formação inicial e continuada de professores bem como no posicionamento de todos os que trabalham na educação (Veiga, 2002, p. 67).

Em realidade, as três últimas décadas serviram de base para essas manifestações tão fortemente imbricadas pelo olhar atento do Regime da Ditadura e da possibilidade de vencê-la. O situar da leitura de Serón (1999), contrapondo-as aos fatos das décadas de 80 e 90, permite que se estabeleça uma relação de conjunto na abordagem de acontecimentos históricos. Note, que as análises sobre o "período de ouro" da técnica fundamenta-se nas relações com contextos variavelmente conflituais entre os agentes sociais do Estado e da classe profissional de professores. A lógica empresarial, divulgada ao ápice, também nos anos 70 pela propagação das Teorias de Sistema de Taylor, articula-se a esses mecanismos que regulam as trocas e os debates entre os professores na atualidade.

Contudo, o professor nesse contexto não está de todo excedido ou alijado. Por outros ângulos, ele faz parte desse projeto como elemento de coesão. A ênfase na questão da instrumentalização profissional e nos constantes cursos de aperfeiçoamento numa perspectiva técnica coaduna-se com o reconhecimento de uma ordem epistemológica dual. Esse dualismo se justifica por um conjunto de aspectos relacionado ao campo do trabalho do professor afetado pelo seu controle num plano cognitivo, e o outro, no plano da capitalização progressiva dessa cognição a favor da escolarização para o campo de mercado, a ser divulgado entre as massas e populações minoritárias. A técnica e o domínio da técnica tornavam-se pressupostos básicos para o estabelecimento de uma prática de valorização profissional e ascensão social (Alves, 1992). Ao princípio do mercado, assim, relacionava-se à metáfora da livre escolha, porém, sem que esta última estivesse distanciada da lógica de funcionamento desejável dos sistemas educativos e de suas relações com o Estado.

Em realidade, **o domínio da técnica** se transforma em veículo de acesso ao capital e meio substantivo de (in) formação. Pode-se dizer que, durante essa década, a prática social de formação vai ser orientada pelo desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes, concepções e valores articulados às necessidades e interesses das diferentes classes e grupos sociais. Subsiste, no Brasil, um economicismo nas esferas de formação/atuação profissional em educação denunciado por uma hipervalorização dos processos produtivos, abstraídos das relações de poder, e o qual se pode chamar de capital humano (Frigotto, 1996).

Esse processo de economicização das relações produtivas em educação tornar-se-á um fetiche. Estava posto que as relações de produção, independentemente das relações de força de trabalho e de classe social, pudessem ser adquiridas como um "bem cultural e social". Nisso consistiria o trabalho da divulgação e hipervalorização dos domínios técnicos no currículo escolar. Habita no seio desses preceitos, a "possibilidade" da equalização social, econômica e política entre os

grupos e classes sociais. O domínio instrumental da técnica seria um instrumento de melhoria social e potência integradora da Nação.

Entretanto, a técnica, como veículo precípua do capital humano e como meio de (in) formação nos cenários da sociedade brasileira, não se afasta dos pressupostos de um capitalismo monopolista. Nesse sentido é que, o processo de produção daria acesso ao conjunto de análises que buscam vincular (ou não), com certa frequência até espantosa, à educação/(in) formação ao processo da mecanicidade presente no desejo de integração nacional e na exploração do trabalho do professor. Nesse sentido, a "teoria do capital cultural" proposta por Frigotto (1988) direciona o foco de suas abordagens para os elementos teóricos e político-práticos ao que o autor chama de "inversão de sinal" no conjunto dessas relações. Ele insiste em divulgar esse "sinal" como projeto esboçado pela sociedade brasileira e materializado na luta comum de profissionais de educação e de busca coletiva de um projeto educativo articulado aos interesses dos trabalhadores. Frigotto (1996:19) vai problematizar esse cenário de possibilidades apontando efeitos de importância inquestionável para a compreensão das relações entre políticas de formação de professores e lógica de mercado. Note-se, a seguir:

Formulada no bojo das teorias do desenvolvimento nos centros mais avançados do capitalismo monopolista, a "teoria do capital humano" disseminou-se, sendo rapidamente absorvida pelos países do "Terceiro Mundo". No Brasil e, amplamente, na América Latina, fez escola... (...) Os efeitos do economicismo na política educacional, reforçado pela ideologia do regime militar, se expressaram, negativamente, de várias formas: pelo desmantelamento da escola pública e reforço da educação como "negócio"; pelo dualismo que materializava uma quantidade e qualidade de serviços educacionais diversos para as classes trabalhadoras e classe dominante; pelo tecnicismo e fragmentação que diluíram e esmaeceram os processos de conhecimento; pela proletarianização do magistério público etc. Efeitos que perduram e, em muitos casos, se agravam.

É preciso, pois perceber, que as discussões, até aqui apresentadas, não devem estar fadadas por um processo de descritibilidade histórica apenas. Sem provocar uma política de sentidos que se articule a uma constituição fundante de luta contra-hegemônica, especialmente priorizando a

categoria do trabalho do professor e sua relação com as questões do capital e da (in) formação, essas discussões perderão sentidos profundamente sustentados por uma crítica interessada em ampliar a possibilidade radical de mudanças.

2.1.2. Competência Técnica e Controle Pedagógico: discursos oficiais e contracultura.

Historicamente, no Brasil, a defesa de um conjunto de ações, mediado por uma estruturação técnica, na formação de professores, tem sido extensa. A produção de discursos oficiais com tendências a centralização e controle, via racionalização de práticas e de políticas de formação de professores, é vasta. O mais grave de tudo isso é não considerar discussões importantes no campo educacional e suas posições democráticas e contra-hegemônicas. Discursos assépticos por uma exacerbação de busca de "modelos" de ensino e de aprendizagem, assim, impregnam o universo de significação socioprofissional dos professores. Como resultante dessas relações, a defesa de competências, definidas como referências para a atuação profissional, aparece nos cantões do país, como uma forma de se poder atingir um controle sobre o processo de produção nos cenários educativos institucionalizados e formalizados como escolares e destinados a formação de professores.⁴

Competência na atuação e formação profissional em educação não é tema de fácil consenso ou de abordagem simples⁵. Nessa parte do trabalho me deterei em abordar suas concretizações sob a dimensão técnica e as questões relativas ao processo de racionalização e controle das práticas pedagógicas presentes nos anos 70. Vale frisar que esse tem sido o papel dos órgãos públicos

⁴ Durante a década de 90 vão ser elaborados os Referenciais para a formação de professores, nesse mesmo sentido.

⁵ A Professora Teresinha Azeredo Rios da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), vem associando aos seus trabalhos e pesquisas a articulação entre identidade profissional, saberes e competências na formação de professores como requisitos básicos para a discussão sobre a noção de competência e suas formas de representação que circulam entre a maioria dos professores no Brasil. Citando Marise Nogueira Ramos (2001) destaca que a noção de competência é carregada de uma conotação individual e tem sido tendenciada a despolitizar as relações sociais tecidas no trabalho, ensejando um novo tecnicismo, como se fossem "palavras de ordem" para se referir ao trabalho pedagógico (Rios, 2002, p.170).

destinados a regulamentação da função de professor. A competência técnica, então, passa a ocupar lugar de destaque e sucessivas formalizações e retomadas quanto ao seu emprego nos espaços de formação e atuação profissional.

Segundo o dicionário eletrônico Houaiss competência vem do latim *competentia, ae*, significando, 'proporção, simetria. Em uma outra abordagem, sua origem vem de *competere* 'competir, concorrer, buscar a mesma coisa que outro, atacar, hostilizar'. Levando em consideração essas definições, Marguerite Altet (2001, p.23) associa a definição de competência⁶, na formação de professores, ao processo de evolução institucional e social da profissionalização presente no ensino atual. De pronto, para se discutir as questões da competência na formação e atuação profissional de professores, será necessário abordá-la mediante a perspectiva dos modelos socialmente exigidos das instituições formadoras, especialmente os modelos delineados pelos gestores públicos, que ligam ao controle estatal a caracterização da competência a um modelo técnico e estimulador de competitividade. Discutir, entretanto, a formação por competências significa abordar o próprio estado do professor como um profissional que exerce influências determinantes para a análise social, a partir de seu campo de trabalho. Note as defesas e implícitas valorizações de elementos próprios ao processo de racionalização e eficácia por Altet:

Definimos o professor profissional como uma pessoa autônoma, dotada de competências específicas e especializadas que repousam sobre uma base de conhecimentos racionais, reconhecidos, oriundos da ciência, legitimados pela Universidade, ou de conhecimentos explicitados, oriundos da prática. Quando sua origem é uma prática contextualizada, esses conhecimentos passam a ser autônomos e professados, isto é, explicitados oralmente de maneira racional, e o professor é capaz de relatá-los (Altet, 2001:25).

É em torno aos modelos de formação pautados por uma ética de forte apropriação tecnicista que, as dimensões da competência necessária a década de 70, são propagadas e chega até os dias de hoje, na caracterização da emergência de uma prática reflexiva, como um dos atributos de uma

⁶ E não apenas a competência **técnica**.

formação para competência na atuação de professores (Kincheloe, 2000; Bélair, 2001). Esse processo de valorização do *professor reflexivo* tem exigido de mim redobrados cuidados em seu tratamento. É preciso situar a origem das discussões sobre a aplicação de conceitos e categorias como a do "prático reflexivo" ao ambiente de formação e atuação profissional em educação⁷. Esse conceito quase sempre vem sendo apontado como um ato individualizado, substancialmente. Aqui e acolá, surge como propósito de reconhecer no professor seus saberes e sua autonomia, entretanto, convencionar sua aplicação indiscriminada no campo educacional sem desenvolvê-lo numa perspectiva da prática itinerante de socialização profissional e coletivização entre os professores, sobre os processos e os produtos de seu trabalho, é um grave equívoco. Perrenoud (2002, p.197) vai frisar:

A prática reflexiva e o envolvimento crítico não podem ser considerados peças relacionadas e nem mesmo andares acrescentados ao edifício das competências. Ao contrário disso são os *fios condutores* do conjunto da formação, são posturas que devem ser adotadas, desejadas e desenvolvidas *pelo conjunto dos formadores e das unidades de formação*.

Assim a questão das competências e, especialmente sua dimensão técnica, não deve ser envolvida num discurso apelativo de inserção de "que-fazer" no trabalho cotidiano do professor. Para dar sentido a uma crítica frente às defesas da competência técnica, como um artefato moderno da profissão de professor, é preciso estar flexibilizando processos de análise sobre a regulação, estruturação e gestão de conteúdos e práticas de ensino-aprendizagem num âmbito de socialização de experiências e de construção de práticas e abordagens teóricas sobre o ensino e sua ampliação pela qualificação do professor em seu campo de trabalho (Rios, 2002). Essa qualificação, entretanto, tomada como sinônimo de mais uma das finalidades das competências na formação e atuação de professores, não deve ser perseguida isoladamente. Note:

⁷ Estarei fazendo uma abordagem desse tema no tópico **Professor-pesquisador em Educação**, nesse mesmo capítulo.

O conceito de qualificação exige que se enfoque o sujeito face à objetividade das relações sociais em que está inserido. Assim, a qualificação depende tanto das condições efetivas de trabalho quanto da disposição subjetiva por meio da qual os trabalhadores coletivos, como sujeitos ativos, constroem e reconstróem sua profissionalidade. A qualificação individual é, ao mesmo tempo, pressuposto e resultado de um processo de qualificação coletiva, processo este dado pelas condições na organização da produção social. O grau de complexidade em que se expressa a qualificação individual depende das possibilidades de potencialização dos tipos de trabalho conhecidos na sociedade. É por esse motivo que a qualificação do trabalhador não pode ser considerada somente a efetivação prática das competências individuais. (Ramos, 2001, p. 54).

A partir do endereçamento dessa crítica à "função ortopédica", defendida por uma legião de professores, relativa a Teoria das Competências frente os acontecimentos, sob o disfarce do controle da situação anterior e a superação dos conflitos e incertezas encontradas, é preciso ressignificar posturas e abrir-se ao exercício político de não tornar a prática educativa sinônimo de modelos perfeitos a serem apreendidos e aplicados pelo professor numa direção horizontal e individualizada.

Segundo Perrenoud (1993), pode-se falar que, o quê torna as tarefas do professor uma atividade específica, relacionada a modelos de competências, é o fato de que ao professor cabem dois campos de práticas, diferenciadas, sobretudo, por uma questão que se relaciona aos pressuposto de ordem social e econômica. No campo da formação de professores, há uma exploração e um consenso relativos ao trabalho de gestão de/a (in) formação pelo professor, e sobre o processo da estruturação do saber a ser transmitido e sua apropriação pelo aluno. Esse domínio geralmente é visto pela ótica de uma competência que se adquire a partir da didática (Perrenoud, 2002). Outro aspecto seria as condições de tornar essas (in) formações adaptadas às condições de aprendizagem dos sujeitos. Esse domínio se aproxima mais de uma competência pedagógica, cuja natureza é mediada pelos pressupostos de um controle sobre os fenômenos existentes na relação ensino-aprendizagem (Altet, 2002). As definições a respeito das competências, especialmente as técnicas, são englobadas numa concepção ingênua ou, pelo menos, tendenciada a um absenteísmo de crítica e autocrítica pelos sujeitos envolvidos no processo educacional. Note:

Entendemos por "competências profissionais" o conjunto formado por conhecimentos, *savoir-faire* e posturas, mas também as ações e as atitudes necessárias ao exercício da profissão de professor. Retomamos a definição de Anderson (1986), que fala em "conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para garantir as tarefas e os papéis de professor". Essas competências são de ordem cognitiva, afetiva, conativa e prática. São também duplas: de ordem técnica e didática na preparação dos conteúdos e de ordem relacional, pedagógica e social, na adaptação às interações em sala de aula. (Altet, 2002:28).

Justamente nesse "garantir as tarefas e os papéis de professor" é que a semântica política é visivelmente exposta pela ordem gramatical de seus sentidos e intencionalidades. Essas tarefas são pensadas pelo professor quando se admite a existência de modelos de esquemas de ação pré-estabelecidos? Esses papéis se fundamentam numa relação histórica ou numa negação profunda daquilo que o professor em seu cotidiano constrói? Não estaria a Universidade ocupando o coro de vozes que exprimem o aceitável ou o não aceitável diante dos saberes que são produzidos pelo sujeito em sua formação/atuação? O processo de racionalização, atrelado às defesas desse "modelo", traz consigo a urgência de um exercício político crítico-acionalista radical e revolucionário?

É preciso abordar as dimensões de uma atuação/formação técnica a partir de um pressuposto contra-hegemônico e não se baseando nas concepções de uma cultura oficiosa de formação. Nisso está a grande parte dos problemas dos nebulosos resultados das pesquisas realizadas em educação. Não se estabelecem princípios crivados numa política de sentido a favor das classes minoritárias⁸ nessas pesquisas. Muitas delas apenas tem servido para atestar, cinicamente, a predominância de uma hegemonia calcada por pilares de adesão burocrática a princípios de exclusão social.

2.1.3. Interstícios de campos: técnica também é política?

⁸ Que se considere a classe de professores como uma delas.

Mesmo assim, já não é novidade afirmar que, ao final da década de setenta, a competência técnica e a ênfase no controle pedagógico e na valorização em excesso dos meios instrucionais, excluía uma didática de inspiração humanista crítica. Na tendência funcionalista a concepção de sociedade e de homem é baseada num modelo de estruturação social que prioriza e distingue a divisão do trabalho social entre aqueles que pensam e os que executam (Dürkheim, 1971). No entanto, essa tendência caracterizou a primeira metade da década de 70, tomando outros rumos.

Uma série de discussão vai se tornar clássica na história de luta dos educadores brasileiros. Candau (1982) vai acentuar que a influência de estudos sociológicos de caráter marxista redirecionou os últimos movimentos da “década de ouro” da técnica nos espaços de formação profissional de professores. A ênfase à neutralidade na prática educativa vai cedendo espaços à idéia de transformação atrelada às discussões sobre a prática educativa transformadora. Sobre o papel representativo de uma grande maioria de intelectuais, a dimensão técnica vai ser visada como deflagradora de uma dimensão política genuína e intrínseca (Mello, 1982; Santos, 1992; Saviani, 1983). Nesse sentido é que se pôde falar sobre a escola como um espaço de contradições, propagadora de idéias e mudanças (Nosella, 1983). Mas ainda em seu início, essas manifestações ocorreram de modo muito elementar.

O pedagogismo ingênuo, aquele que, supervalorizando a técnica subestimadora do sujeito e da sua percepção crítica sobre as relações sociais presentes no ambiente escolar formal, divulgado pela tendência tecnicista, ignorou o contexto de vida e condições de trabalho do professor por desconsiderar os movimentos políticos, históricos e sociais presentes no Brasil. A superação do autoritarismo, implantado a partir de 1964 com o Golpe Militar, denunciou em sua face aversa, a necessidade de se repensar estratégias potenciais e reais frente as política de formação de profissionais da educação, especialmente de professores.

A técnica vai ser instrumento de problematizações por trazer em seus movimentos a possibilidade de um exercício político mais denso e mais político. É necessário negociar os padrões técnicos e

suas políticas de intenções, contrastando-as com a política ideológica de uma contracultura que não se espelhe em reducionismos, pragmatismos, utopismos e desvalorização do trabalho do professor como categoria social e humana. Assim, os estudos ocorridos no início da década de 80 enfatizavam fundamentalmente os aspectos funcionais e operacionais da prática docente sem se prender aos "modelos destinados à atuação profissional" (Santos, 1992). A formação de professores ocorrida nos últimos cinco anos da década de 70 denunciou esse panorama com o intento de se buscar situações problematizadoras contrárias à visão funcionalista mantendo relações com determinantes históricos e político-sociais. Técnica passou a ser sinônimo de exercício político de competência, não apenas relativas à racionalização e ao controle sobre o trabalho pedagógico, mas, acima de tudo, como condição de se instrumentalizar para as conquistas de lutas pela democratização e popularização de informações, conhecimentos e saberes.

Foi então que, na década de 80, a discussão em torno à tecnologia educacional passou a ser questionada pela crítica fecunda de cunho marxista. Houve uma reação pontual à forma neutra, isolada e "apolítica" dos mecanismos utilizados no processo de formação de professores. Santos (1992) vai acrescentar que durante a década de 80 o caráter político da prática pedagógica e o compromisso do educador com as classes populares tornaram-se pontos básicos.

Gadotti (1987) tecendo críticas à educação no Brasil, especialmente ao sistema de ensino, sem desconsiderar o contexto da sociedade capitalista dependente, analisa a "deteriorização da educação como consequência dessa política orientada pela tecnoburocracia a serviço do estado burguês". Paoli (1988) busca compreender e explicar esse estado de degeneração do sistema educacional brasileiro e suas implicações no processo de discussão sobre a formação docente. Aponta esse autor (op. cit.) que os anos finais da década de 60 e início dos anos 70, paradoxalmente, a valorização ao máximo da educação divulgada pelos *discursos* do governo

acompanha uma redução significativa dos recursos públicos destinados ao educacional e da implantação de uma política de reformas em educação.

2.1.4. Reformas Educacionais e a (De) Formação do Professor

A trajetória das Reformas Educacionais no Brasil vai se delinear a partir do processo de implantação de mudanças e readequação do conjunto de Leis diretamente relacionadas à formação de professores e ao funcionamento de sistemas de ensino. Essas alterações mantiveram efeitos dramáticos ao longo da história da educação no país. Dentre essas alterações, está a discussão sobre as licenciaturas e a formação de professores dentro dos cursos de pedagogia, antes, destinado a formar bacharéis em educação. Essas realidades trouxeram novas problemáticas à tona⁹. O aparecimento de um profissional que tem por base a docência, mas que é, prioritariamente, com o decreto n.º 252/69, reconhecido como "especialista em educação"¹⁰, a respeito do **professor-pedagogo**, vai ser a tônica das reflexões que se seguem. Todo esse processo provocou surpresas. Entretanto esteve delegando, desde seu aparecimento, efeitos de sérias conseqüências ao processo de discussão a respeito dos profissionais da educação (Marques, 1992). Por esse motivo, quis abordá-lo como ponto inicial de reflexão sobre esse tema.

Assim, antes mesmo de se falar nos principais aspectos que tipificaram esse conjunto de acontecimentos, gostaria de situar nesse período, como central, os fundamentos legais destinados à formação de professores no Brasil como principais veículos para as Reformas pretendidas. As análises seguintes estão situadas a partir dessas primeiras reflexões. Com a implantação e o vigor da Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional a questão das Reformas Educacional, no Brasil, está relacionada a programas e planos de educação pública e especialmente na busca de Leis e

⁹ Tratarei dessa relação, a partir da categoria do **professor-pedagogo** já que os graduados em pedagogia, desde a implantação do Parecer CFE n.º 252/69, recebe o título de licenciado. Todavia, fundir duas categorias profissionais que, historicamente, são portadoras de um crescente inflacionamento de desvalorização social, permite que se estabeleça o quadro problemático que se encontra a formação do professor e do professor-pedagogo no Brasil.

¹⁰ A proposta era formar o professor especialista dentro da graduação.

Decretos que regulam os diferentes sistemas de ensino responsáveis pela formação do professor em variadas regiões do país. Os fundamentos legais, que orientavam a estruturação de bases gerais para a formação de professores no país, estiveram ligado às seguintes Leis: 4.024/61, 5.540/68, 5.692/71¹¹ e 7.044/82.

Com prioridade, quanto às questões da formação de professores, os fundamentos legais davam destaque a natureza flexível nas estruturas de formação. Apesar da exigência legal da formação do professor em instituições credenciadas pelos órgãos nacionais, responsáveis pela organização dos sistemas de ensino, muitas alternativas foram propostas. Entretanto, havia uma preocupação de se organizar os sistemas de ensino e de formação em âmbito nacional. As diferentes realidades regionais, identificadas inicialmente como um problema a ser racionalmente superado (Schuch, 1980), provocaram o surgimento de medidas não muito coerentes com a necessidade de qualificar o ensino e a educação no país (Buffa, 1991; Catani, 2000).

Assim, o Conselho Federal de Educação (CFE) a partir da Lei 5.692/71, estabelecendo como política regulamentadora, a resposta imediata às necessidades de profissionais legalmente habilitados, prevê, em caráter suplementar, várias possibilidades de se suprir a falta do docente nas diversas regiões do país. Os Artigos 77 e 78 versam sobre o que foi chamado de Esquema I e II, propagando a existência de professores não-habilitados para o exercício de Magistério. Esses professores também foram chamados de professores leigos.

Outros fatores também contribuíram para trazer ao cenário educacional, centrado nas discussões sobre a formação de professores, no Brasil, polêmicas e enfrentamento de situações bastante complexas. É, por exemplo, o caso da extinção das licenciaturas curtas nas grandes capitais do

¹¹ A exemplo dessa problemática a Lei 5.692/71, regulamentava que a formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º Graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do país, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada Grau, às características das disciplinas, áreas de estudos e às fases de desenvolvimento dos educandos (BRASIL, 1971).

país a partir da aprovação de um Parecer de Indicação nº 8/86. Após uma série de confrontos e dificuldades registradas pelos órgãos competentes do Conselho Federal de Educação, a Lei 7.044/82, foi proposta, alterando o artigo 30 da Lei 5.692/71, e estipulava:

Exigir-se-á como formação mínima para o exercício de Magistério: a) no ensino de 1º Grau, da 1ª a 4ª séries, habilitação específica de 2º Grau; b) no ensino de 1º Grau, da 1ª a 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por Licenciatura de 1º Grau, obtida em curso de curta duração; c) em todo o ensino de 1º e 2º Graus, habilitação específica obtida em curso superior correspondente à Licenciatura plena." (BRASIL. 1982).

A nova e última LDBEN, de nº 9.394/96, trata da questão dos profissionais da educação no Título VI. Há uma mudança substancial relacionada aos novos contextos e demandas sociais e econômicas no campo do trabalho e da profissão. Em relação a princípios básicos de formação dos profissionais da educação, identifica-se, por exemplo, que a formação terá como fundamentos à íntima associação entre teoria e práticas, inclusive mediante capacitação em serviço e, mediante o aproveitamento da formação e das experiências anteriores, em instituições de ensino e outras atividades, bem como, destacando nesse processo, a formação preferencial em nível superior.

A legislação atual, também prevê o estabelecimento de um Plano Decenal que justificaria a chamada Década da Educação no Brasil, dando esse prazo para que somente sejam admitidos professores habilitados em nível superior para exercício da docência em qualquer nível de ensino. Outras peculiaridades a respeito dessas reformas poderão ser exploradas seguindo os eixos de problematização posteriores.

Esses aspectos irão influenciar todo o percurso profissional/pessoal dos professores a partir do "contexto das demandas". O campo de trabalho será fruto da demanda de mercado e os conceitos de profissão, trabalho e educação, serão requisitos fundamentais para a justificativa das reformas e da (de) formação do professor.

2.1.5. A Reforma como Emblema da (De)Formação

Assim sendo, situado nesse contexto, o tópico da formação docente nos primeiros anos da década de 80 esteve associado às necessidades de reformas nos cursos de formação de professores e refletiu seus emblemas a partir de inúmeras questões. Discutir sobre formação docente significou durante os anos 80, a introdução de questionamentos críticos sobre o sentido político da atividade educativa, presentes nesses espaços de formação. Especialmente sobre os *formadores de formadores* de professor. Arroyo (1985) é um dos intelectuais brasileiros que vai lançar mão de um debate de natureza crítica fortemente acentuada sobre esse tópico. Em suas reflexões existe uma pergunta de interesse político contundente: “Quem deforma o profissional do ensino?”.

Nesse sentido, a busca de determinantes do fracasso institucional da formação será ponto convergente de análises. Esses determinantes serão colocados em paralelo com as dúvidas sobre a natureza e os impactos das reformas propostas pelas Legislações sobre os sistemas de ensino e formação de professores. Entrementes, a lógica de uma hegemonia burguesa, inspirada num neoliberalismo, associada à concepção de ensino e aprendizagem, direcionada às competências, sustentando o papel determinante da educação e das instituições, na construção de sistemas cada vez mais especializados, em adequar ordenadamente as possibilidades de sustentação social e política, retorna às críticas apontadas pelos intelectuais da época (Popkewitz, 1997). Estimulando a percepção segundo a qual esse papel divulgado pelos sistemas, mais uma vez não considerou os aspectos mínimos relativos às condições de trabalho de professores e sua associação com a produção de um “fracasso institucional”, Arroyo pondera a ausência de discussão sobre esses determinantes nas relações de análise sob o trabalho do professor. Observe:

O peso desmotivador não apenas da falta de condições de trabalho, da instabilidade no emprego, das relações hierárquicas, do universo burocrático, da condição de simples assalariado a que vem sendo submetido o profissional do ensino, nada de tudo isso é levado em conta quando se identificam as determinantes do fracasso escolar (Arroyo, 1985:11).

Nos estudos de Arroyo (1985) a preocupação com a presença de aspectos “deformadores” e “desqualificadores”, presentes no exercício profissional em educação dos anos 80, e nos quais os profissionais do ensino, ainda hoje, estão fortemente submetidos, é central. O fato é que elementos outros influenciam na formação docente e precisam ser explicitados em seus movimentos paradoxais. Não apenas é suficiente a criação de programas de formação que incluam um redimensionamento das políticas públicas hegemônicas. Também, as discussões em torno às reformas e as políticas governamentais que se tornaram ponto de apoio para se justificar processos de êxito ou fracasso nos espaços, inclusive, organizacionais, da instituição formadora, na opinião de Frigotto (1997) devem ser reavaliados.

Nesse contexto, as reflexões sobre a formação de professores atrelam-se a um posicionamento de resistência e a ampliação de contextos de crise no âmbito das instituições (Popkewitz, 1997). A década de oitenta foi apontada como a década do “fracasso escolar”. A expansão da oferta de vagas na rede de ensino, caracterizada pelo crescente número de matrículas e existência de vagas em instituições escolares, provocou um inflacionamento nos campos de discussão sobre a atuação profissional em educação e formação de professores.

Pensava-se que o fracasso adviria pela não qualificação na formação de professores (Rios, 2001). Não esperado, o fenômeno da recusa do governo pedidos de investimentos proporcionais na área educacional, especialmente na relação professor/carga de trabalho/ quantidade de alunos, produziu uma série-cadeia de manifestações que culmina em um outro processo de crise na formação profissional de professores: o “fracasso escolar” passou a ser representativo das questões do “fracasso social” e “fracasso profissional” em detrimento às lógicas do mercado.

Neste inflacionamento, conseqüentemente, para um maior número de aluno, maior será também a quantidade de profissionais envolvidos e destinados ao ensino e ao trabalho em sala de aula. Houve em realidade um acréscimo na demanda de professores frente a uma população escolar crescente. Neste intervalo de tempo foi propagado um maior número de unidades de ensino

superior privatizadas ao lado de uma indiscriminada criação de cursos de licenciatura em faculdades isoladas (Silva, 1999). Some-se ao processo uma grande quantidade de profissionais não-habilitados ao exercício do magistério que foi incorporada às atividades profissionais do ensino sem sequer ter elaborado ¼ dos estudos de cursos de formação de professores. Os professores leigos persistiam durante a década de oitenta e início dos anos 90.

Candau (1987, p.46) vai acentuar que a situação apresentada leva a uma identificação da chamada desvalorização e descaracterização da profissão docente durante estes últimos trinta anos. As reformas nos cursos de formação de professores surgidas com o aparecimento da Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 5.692/71 e especialmente a 5.540/71, que regulamentava o Ensino Superior no Brasil, obtiveram efeito parcial. Além do mais, o magistério como profissão passou a ser questionado, principalmente por não significar mais ascensão social ou status de reconhecimento público. A demanda social, que estava na crescente valorização da técnica e das competências profissionais do saber-fazer, agora é questionada pelos padrões de visibilidade e aceitabilidade social dos professores em seu grupo de origem e na sociedade como um todo. Essa expressão de visibilidade e aceitabilidade social está direcionada ao acesso, apropriação e privatização de capital que o professor deveria possuir para não ser enquadrado nas classificações de uma sociologia das estratificações em classes proletariadas.

Ribeiro (1982) vem relatando e refletindo sobre uma outra dificuldade de interesse fundamental para essa exposição: as concepções a respeito do magistério como profissão. A mobilização de professores e suas concepções a respeito do magistério como sacerdócio e preferencialmente, como um campo de atuação feminilizado, ofereceram aspectos reforçadores de descrença e mistificação da área. Kreutz (1986), em um dos seus artigos, vem divulgando sobre a cultura de resistência que urge acontecer nos espaços de movimentos de classe profissional de professores, quanto à “crença” da profissão enquanto sacerdócio. Em sua obra apresenta um apanhado sobre as raízes histórico-culturais dessa concepção da docência como “santa e nobre”.

Neste espaço de tempo, a proletarização na atuação e formação profissional de professores, desde muito cedo se torna objeto de debates. As relações de trabalho, somadas aos baixíssimos salários, geraram insegurança e desmotivações. O professorado numa situação de ambivalência passa a ser visto ora como trabalhador proletariado, ora como profissional. Nas palavras de Hypolito (1991:12):

Há alguns anos era muito nítida a figura do professor como um profissional autônomo, dono de um saber, com controle sobre o seu trabalho e gozando de um reconhecimento público que o tornava uma autoridade em muitas comunidades. Hoje os professores, em sua maior parte, são identificados como assalariados, participantes de sindicatos fortes, com pouca qualificação e pouco controle sobre o seu trabalho.

As significativas transformações do mundo do trabalho e da produção capitalista, traduzidas neste final de século pelo avanço tecnológico e pela globalização, são, de fato, a influência expressiva dessas discussões a respeito da Formação de Profissionais do cenário educacional. Neste ínterim, o professor, a partir da significação social da profissão e do exercício de reavaliação dos significados sociais tradicionalmente sustentados pela sociedade, vem sendo visto e "projetado", no âmbito das políticas públicas, observando-se os elos da socialização dos conhecimentos técnico-científicos, historicamente construídos, às capacidades e competências sociais requeridas, nos anos 90, mediante ênfase, e articulação, dessas exigências ao setor econômico-produtivo articulando uma política de sentido sócio-epistêmica, técnica e mercadológica à formação profissional (Corrêa, 2000).

Desse modo, a profissão docente no contexto dos anos 90 irá ser posta à análise tendo-se por base as relações estabelecidas entre os contextos de formação profissional de professores e as políticas públicas educacionais das décadas anteriores (70 e 80) suas reformas e crises de mercado e estatização. Em realidade, ainda nos anos 90, a sociedade brasileira ainda está sob o efeito das políticas públicas dos últimos trinta anos.

2.1.6. A Formação do Professor e o Professor-pedagogo

Pretendo redirecionar as discussões, até aqui estabelecidas, para um tópico de importância fundamental nesse conjunto de análises: a formação do pedagogo e suas relações com a profissão de professor. De início, admito que a identidade profissional do pedagogo não é menos polêmica e insinuada que a do professor. Uma manifestação de acontecimentos histórica irá tipificar, em séries, pelo menos dentro de quase sessenta anos, os constantes altos e baixos, vinculados às questões da identidade profissional, função social e demandas de mercado na atuação e campo de trabalho, colocadas ao pedagogo no terreno de sua profissão.

Assim, é fundamental trazer à tona alguns elementos da história do curso de pedagogia no Brasil. A organização e o surgimento dos cursos de pedagogia, em solo brasileiro, data do ano de 1939, com o surgimento da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, através do Decreto-Lei nº 1.190 de 4 de abril desse mesmo ano. Desde seu aparecimento, a história desse curso tem sido objeto de inúmeras pesquisas e investigações, muito mais polêmicas que consensuais entre si (Chaves, 1981; Café, 1981; Mendonça, 1981; Coelho, 1987; Freitas, 1989).

A necessidade de se ter um profissional, no campo da educação, com responsabilidades e funções de responder às demandas sociais amplas em termos de teorias gerais da educação e, ao mesmo tempo, cuja formação seja técnica e humanística, data de longas épocas. O pedagogo, então, cumpriria esse papel, segundo indica o resgate histórico da função social emergente dessa profissão (Libâneo, 1999b).

Apesar de intensos conflitos, sobretudo, na forma como se definiam as funções do pedagogo no âmbito das políticas públicas de formação, sua história remete a uma importante discussão sobre os diversos profissionais que, atualmente, ocupam lugares variados e status, na organização de sistemas de ensino nas diferentes regiões do país (Brzezinski, 1996). Em destaque, quero priorizar esses conflitos, chamando a atenção do/da leitor/leitora, para a definição do papel das funções do

pedagogo, relacionado à docência e a outras esferas de sua atividade profissional. Para esse trabalho, uma contribuição ímpar em termos de contrastar períodos históricos e necessidades sociais, pelo interstício de suas singularidades e paradoxos, é fundamental (Antelo, 2000).

Convém acentuar a importância de se perceber as relações entre o campo das experiências com o ensino e o campo da formação para o exercício legal da profissão entre professores e pedagogos, nos dias atuais¹². As discussões a seguir serão redistribuídas a partir de tópicos gerenciados por uma lógica interna de interdependência entre os assuntos abordados. É preciso ainda que se possa, ao se ler esse trabalho, relacionar suas inferências ao conjunto de discussões até aqui elaboradas. Somente nessa tarefa o texto final será percebido com uma significação referendada por uma ética e uma política de comprometimento com as realidades problemáticas que perfizeram esse estudo.

2.1.7. Identidade (s) e Crise (s) na Formação do Professor-pedagogo

"A história do curso de Pedagogia no Brasil corresponde, essencialmente, à história da questão de sua identidade" (Silva, 1999). Não tem sido comum perceber outra dimensão do curso que não seja esta. O tópico da *identidade* requer, entretanto, um tratamento especial. Não acredito que o curso de pedagogia no Brasil esteja sem identidade, mas, os documentos oficiais que a ele legislam, têm produzido uma confusão crescente em termos da natureza possível da formação do pedagogo e seus papéis ou funções sociais. Por conseguinte, abordar a questão da identidade de um fenômeno, seja ele objeto de reflexões filosóficas ou fruto de um trabalho mais direcionado a um paradigma de classificação ou experimentação científica, requer situar discussões epistemológicas densas e preocupadas com a política da atribuição de sentidos sobre o mesmo. Quero me referir ao objeto "identidade" do curso de pedagogia no Brasil a partir desse lugar.

¹² Na LDBEN Nº 9. 394/96 está previsto em seu parágrafo único, artigo 67, que a experiência de no mínimo dois anos é pré-requisito para quaisquer tipos de exercício das funções do magistério.

Ao meu ver, discutir a questão da identidade é inseparável de sua reflexão em relação à linguagem. Esse limite existe desde os tempos gregos e até os dias atuais se mantém como um problema a ser mais bem explorado. A sua formulação lógica ganhou força com Aristóteles quando foi divulgado, em seu sistema de pensamento, o princípio da não-contradição. Por consequência do pensamento aristotélico, a civilização ocidental se pautou na compreensão da impossibilidade de que o homem, os acontecimento, os fenômenos naturais ou sociais fossem simultaneamente admitidos como o mesmo que é e que não é.

Percebo, entretanto, que essas questões repercutem até os dias atuais. Existe uma relação entre o domínio ontológico e o domínio lingüístico. Essa relação é enviesada e sustentada pela identidade. Em Aristóteles (1970), essa identidade não se tratava de um sujeito, até porque a categoria relacionada a sujeito individual ou coletivo era inexistente na época, mas, identidade como essência das coisas. Nesse processo, admito que a linguagem, enquanto um conjunto de símbolos, é equivocada por seus princípios de configuração contextual. E, na História do Pensamento Aristotélico, identidade é correspondência de um sentido único que expressam as palavras.

Grosso modo, a modernidade se apropriou e sustentou o princípio da não-contradição como prestimoso herdeiro da cultura clássica. A identidade, compreendida numa concepção mentalista¹³ ou essencialista, passa, entretanto, com Wittgenstein, nesse período, a ser tratada a partir de uma filosofia da linguagem que a aborda numa relação pragmática. Nesse sentido, identidade corresponderia e dependeria ao uso que se faz das palavras, num contexto determinado. Essa filosofia da linguagem será objeto de críticas por parte de Deleuze (1991,1992), Foucault (1994), inseridos num contexto que definiria uma filosofia da diferença, pensando a linguagem e a identidade como produções articuladas ao desejo e aos jogos do poder. Essas discussões se

¹³ Porque se baseava nas representações mentais e correspondências feitas pelos homens na utilização da linguagem e a definição de sua essência.

estendem nas abordagens variadas ocorridas no veio das ciências sociais e humanas (Souza, 2000).

Relacionando essas primeiras abordagens às redes das crises de identidade profissional da pedagogia, a situação envolve no mínimo quatro aspectos importantes. Dentre eles, as questões referentes ao campo de estudo do pedagogo, em primeira instância; o segundo aspecto, as diferentes formas de estruturação do conhecimento pedagógico; o terceiro, referente aos sistemas de formação de pedagogos e professores no Brasil e, por fim, a função social e profissional do professor-pedagogo para os dias atuais. Esses aspectos devem ser vistos a partir de suas dimensões políticas e históricas. Sem essas perspectivas de análise, as relações entre formação, identidade e atuação profissionais em educação perdem sentido.

2.1.8. A Questão da Identidade Epistemológica na área e o Campo de Estudos da Pedagogia

Quero me referir, criticamente, aos sistemas estabelecidos em relação ao campo das profissões e a questão do status e dos valores sociais a elas atribuídos. O requisito básico para a existência de um campo profissional, delimita domínios de conteúdos e formas de trabalhos especializados (Gorz, 1989). Reafirmo a insistência de autores como Bourdoncle (1991) e Lang (2003), que, nessa conjuntura, trazem como requisito básico uma forte ligação das profissões com a prestação de serviços públicos e ligados sempre a um grupo social regulado por princípios éticos e por códigos específicos que controlem, explicitem e sistematizem seus conhecimentos já existentes e em formação. Mas, quero explicitar com clareza de enunciado, que esse modelo aplicado às profissões se aproxima da definição sobre o profissional na ótica do mercado e das exigências neoliberais (Celman, 1999).

O campo da pedagogia, reconhecida como profissão regulamentada pelo conjunto de Leis que sobre ele versam, entretanto, não traz outras características atípicas ao enunciado anterior. Nisso vejo uma contradição fértil para o redimensionamento dos critérios de estabelecimento de uma

profissão dentro das discussões atuais sobre o campo socioprofissional em educação. Todavia, a profissão docente ou a pedagógica trazem consigo um princípio identitário que toma formas plásticas e demarcam espaços variados no conjunto de práticas educativas da sociedade contemporânea. Apesar das tentativas de oficializar, particularmente, a pedagogia, como uma "especialização" da teoria educacional geral, os teóricos da educação sentem, desde seu surgimento, uma dificuldade em demarcar sua base epistemológica e seu objeto de estudo no conjunto geral das ciências humanas e das ciências da educação.

O campo de estudos e de atuação da pedagogia é vasto. O demarcar epistemológico de seus limites torna-se muito nebuloso, mas, várias pesquisas têm sido realizadas com a intenção de configurar um pressuposto básico que sirva como núcleo central de um programa de pesquisa¹⁴ para a área. Dentre esses estudos, pode-se encontrar Jacky Beillerot (1985) na defesa de um pensamento que justifica a existência de uma área independente no campo educacional como a pedagogia, tomando como referência a complexificação da sociedade e das mudanças que os contextos sociais, tecnológicos e informacionais imprimem num crescente estado de pedagogização das relações com o campo do trabalho e das funções de mercado.

Numa perspectiva similar, Dewey (1968 apud Libâneo, 1999a) vem discutindo as bases a favor de uma ciência da educação para a organização e a sustentabilidade da formação dos profissionais da área educativa. Seus objetivos estão relacionados aos desempenhos de papéis de um profissional ao mesmo tempo de sólida formação humanística e técnica. Formação que estabelecesse relações entre os fundamentos de uma ciência prática e das ciências do espírito.

¹⁴ Segundo Imre Lakatos um programa de pesquisa [é uma estrutura que fornece orientação para a pesquisa futura de uma forma tanto negativa quanto positiva. A *Heurística negativa* de um programa envolve a estipulação de que as suposições básicas subjacentes ao programa, seu núcleo irredutível, não devem ser rejeitadas ou modificadas. Ele está protegido da falsificação por um cinturão de hipóteses auxiliares, condições iniciais, etc. a *heurística positiva* é composta de uma pauta geral que indica como pode ser desenvolvido o programa de pesquisa. Um tal desenvolvimento envolverá suplementar o núcleo irredutível como suposições adicionais numa tentativa de explicar fenômenos previamente conhecidos e prever fenômenos novos. Os programas de pesquisa serão *progressivos* ou *degenerescentes*, dependendo de sucesso ou fracasso persistirem quando levam à descoberta de fenômenos novos... (Chalmers, 1993, p.113).

Em complementação, Roberto Maragliano (1986), junto a um grupo de intelectuais, vem discutindo a base dessa configuração numa "Teoria da Didática", apresentando prós e contras desse movimento que, durante os anos 80, vão esquentar os debates no Brasil.

No entanto, as indefinições sobre o campo epistemológico da pedagogia e suas aproximações com as atividades do ensino, provocam o surgimento de outras necessidades relacionadas ao campo de trabalho do pedagogo. Pimenta (1988), no início de suas produções acadêmicas, vai atribuir um sentido de contraste interessante para a área pedagógica. Encontrando nas várias habilitações e na plasticidade da atuação do pedagogo, uma gama de elementos e demandas, frutos da complexificação das relações educativas, particulariza suas análises, sinalizando que, mesmo com toda potência a ser uma ciência geral da educação, a pedagogia deveria se especializar nas discussões sobre o papel da aprendizagem e do ensino, como mobilização crítica para uma educação popular e o estabelecimento de uma formação implicada e crítica frente às necessidades sociais emergentes. Schimied-Kowarzik (1983), anos antes, divulga essa preocupação, tornando visível o fato da possibilidade de se exercitar nos espaços de formação, uma pedagogia dialética. Ainda, esse autor, trabalhando os fundamentos de uma teoria da pedagogia, insiste em reafirmar sua natureza polissêmica e plurissignificativa para os contextos de transformações sociais existentes no período dos anos 80.

No Brasil, Libâneo (1999a), imprime a esse cenário de discussões uma dimensão extremamente polêmica que irá fazer parte de encontros de educadores no país. Segundo este autor, as intenções e as necessidades de reconhecimento da pedagogia como uma área de estatuto epistemológico firmado, pauta-se por suas especificidades e desafios postos diante da sociedade brasileira e as necessidades mundiais de mercado e de desenvolvimento econômico, político e social. Nesse sentido, a pedagogia poderia ser vista como teoria e prática da educação. Reduzir a dimensão da pedagogia apenas a um desses aspectos consistiria em retirar-lhe das suas funções

epistemológicas, historicamente construídas. Sua ocupação é com a problemática educativa e, ao mesmo tempo uma diretriz orientadora do campo educativo¹⁵.

Entretanto, a defesa de um estatuto epistemológico em educação, ao lado de uma profunda preocupação por parte dos educadores em termos de intervenções nas relações sociais pelo ato educativo, vai ser exposta, como uma empreitada de conseqüências políticas graves. Charlot (1979), em uma de suas produções, vai apontar que os cenários onde a prática pedagógica se estabelece, quase sempre, são catalisados para um mascaramento das situações de conflitos entre as classes sociais, pois que a pedagogia, com seu discurso de racionalidade técnica, acabaria sendo instrumento de controle das massas por parte do Estado. "A mistificação pedagógica", título de sua obra, abre uma outra cadeia de discussões em termos de debate nacional e internacional.

Toda uma série de produções, aqui no Brasil, toma conta dos debates nos centros de formação de professores nos anos 80. Severino (1986), baseando suas inquietações na discussão sobre o aspecto político da educação, abre outras oportunidades de se observar mais detidamente o discurso da racionalidade técnica apontado por Charlot (1979) por via das questões da ideologia e da contra-ideologia nos meios educacionais. Esses dois últimos trabalhos são tomados como verdadeiros clássicos na história da produção de pesquisas em educação no Brasil.

Mas, é com Pimenta (1997), a partir da publicação de "Pedagogia, ciência da educação?", que a análise sobre a questão do estatuto de cientificidade da pedagogia se torna foco inalienável de convergência. Inclusive é com Mazzotti (1996) que essas discussões farão ponte com as produções anteriormente apresentadas. Esse autor (op.cit.) apresenta justificativas que pretendem

¹⁵ Pedagogia é, então, o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação, isto é, do ato educativo, da prática educativa concreta que se realiza na sociedade como um dos ingredientes básicos da configuração da atividade humana... (...) São esses processos formativos que constituem o objeto de estudo da Pedagogia... (...) o campo do educativo é bastante vasto, porque a educação ocorre na família, no trabalho, na rua, na fábrica, nos meios de comunicação, na política... (Libâneo, 1999a:22-23).

regularizar as discussões do estatuto da ciência pedagógica, mas não abre mão das políticas de sentido que essa configuração provocaria, tampouco, deixa de sinalizar a relação fundamental que deve a pedagogia, como ciência, estabelecer com as demais ciências da educação.

Nóvoa (1991), em conjunto com os intelectuais supracitados, vai situar a importância de se agregar às discussões a respeito da pedagogia como ciência da educação, a reapropriação das reflexões sobre os processos de mudanças que as sociedades mundialmente tem passado. As inúmeras tentativas de buscas de definição de uma identidade epistemológica no campo do conhecimento pedagógico, assim, estabeleceram um paradoxo cada vez mais acrescido de problemáticas distonantes entre si.

2.1.9. Políticas Públicas e o Contexto de Formação Profissional em Educação nos anos 90.

O início do processo de estreitamento das relações internacionais e das privatizações é o que mais vai se destacar durante a década de noventa. De modo evidente, as crescentes transformações do mundo, da economia mundial, colocam um dado bastante novo diante dos profissionais que direta e indiretamente estão relacionados com a Educação (Silva, 1998). Nesse período, a emergência de sociedades nas quais várias dicotomias balizavam as discussões sobre as questões sociais, está sendo superada pelo fato de uma estruturação de práticas sociais atentas à dicotômica relação entre trabalho manual e intelectual, cada vez mais interessada em internacionalizar produtos e mercadorias. A formação de professores é posta como condição fundamental para o estabelecimento dessas relações. Some-se a essas análises, o fluxo de uma sociedade voltada à produção, veiculação e processamento de informações e conhecimentos num proceder de determinações e diretrizes que sejam coletivizadas por uma concepção econômica globalizada e sem espaços para uma defesa genuinamente "nacionalista" de seus produtos e serviços especializados (Paiva, 1994).

Os Profissionais da Educação, especificamente, o professor em seu exercício profissional, têm sofrido as influências desse eixo de relações sociopolíticas (Giroux, 1987). De forma evidente, tal relação vem sugerindo a superação do sistema taylorista em educação e exigindo recursos humanos cada vez mais capazes de produzir, criticar, processar, transformar, comunicar informações. Além do mais, impõe desafios do ponto de vista educacional e nos ajuda no processo de desideologização da função da escola, na medida em que coloca a questão do conhecimento como prioritária (Warde, 1998).

O que se deseja explicitar aqui é que o sistema de crescimento desenvolvimentista, encarnado nos ditames de uma economia mundialmente em alteração, pautada por uma visão da abordagem sociotécnica de infovias de processamento comunicacional, no terreno das profissões, pressupõe um esgotamento de uma formação profissional pautada no contexto de relações que tem por base a sociedade industrial do início do século XIX. Hoje, àquele modelo que se baseava na mão-de-obra barata e na fatura de matérias primas, altera-se nas suas relações constitutivas onde a absorção de uma tecnologia, é baseada no domínio do conhecimento. Esse conhecimento não deve ser apenas técnico, mas prioritariamente social e mercadologizado, adquirindo sua produção ascendente na internacionalização de produtos e bens materiais, culturais e humanos.

Por conseguinte, as Políticas Públicas Educacionais, no Brasil, vêm inspirando-se num processo de anseios dessa integralização sociopolítica e tentando se projetar nesse cenário. Ao se arquitetar o desenvolvimentismo em suas bases econômico-políticas, no âmbito social, a questão da educação e da formação profissional passa a ser prioritária. Uma desideologização autocrítica, presentes nos espaços escolares e/ou educativos, tendo por base alguns pressupostos da sociedade chamada mundial, privatista e neocapitalista, torna-se urgente e precisa ser denunciada por diversos segmentos da comunidade profissional de educadores (Oliveira, 1997).

O contexto de mudanças internacionais evidencia que o contraste que se percebe ao examinar a situação do sistema de ensino brasileiro chega a ser dramático. O Brasil ainda com a estruturação

de sistemas de ensino em desorganização formal, falta de articulação entre os níveis de governo, desperdício de recursos, descompromisso com a prestação do serviço público, a difícil competência política e técnica (ou quase a sua ausência) tem sido uma realidade fortemente presente nas diferentes regiões do país (Paiva, 1994).

Nesse contexto, emergem perspectivas de confrontos entre os Profissionais da Educação e as Políticas de Formação Profissional de Professores. Confrontos que vem se construindo, também, pelo processo de significação que cada profissional atribui aos espaços de interatuações com outros sujeitos. Significações que conferem à atividade docente a necessidade em se explicitar funções sociais atribuídas à educação, e à escola e aos professores em particular, frente às demandas das políticas privatistas do mercado de trabalho associadas ao Estado.

É por isso que preferi discutir os liames da formação apontando sua relação com crise estatal durante essas três últimas décadas no contexto de formação do profissional docente. Neste contexto, é espantoso como a função social da profissão docente adquire estatuto vertiginoso de proletarianização em crises sucessivas relacionadas ao processo de destatização das políticas de formação profissional em educação. (Enguita, 2002; Alarcão, 2001; Marin, 2000). A formação de professores deixa de ser requisito apenas de uma necessidade local. A globalização com o processo de internacionalização do mercado, torna a formação um pré-requisito para a mundialização de culturas e a deslocação da produção e do trabalho do foco das necessidades localizadas para as globalizadas.

O que se tem denominado aqui de crise estatal é o processo seguido por uma minimização das políticas do Estado frente às questões que lhe competem no campo do social geral, associado às práticas de privatizações e regulações nos campos da educação e da economia (Dourado, 2001). Em termos de discussões sobre a profissão docente, os anos 90, a decorrência de práticas políticas subsequentes consolida-se, também, a partir de uma série de reformas do Estado e das operações e estratégia de gestão pública. Aqui, no Brasil, a forte tendência à internacionalização

dos recursos de gestão e administração pública, anteriormente explicitada, conta com a LDBEN n.º 9.394/96, que vem traduzindo essas alterações em suas ambigüidades e crises.

2.1.10. A Pedagogia como campo de saber pragmático: coesão social e interdisciplinaridade

A formação em pedagogia, no Brasil, tem se aproximado desse modelo tecnocrata e economicista. Nos diversos tipos de modelos apresentados durante as últimas três décadas, há um predomínio em se conceber o campo da pedagogia como sinônimo de uma racionalidade e de uma razão pedagógica pragmática. Entretanto, a natureza interdisciplinar frente os fenômenos educativos, presentes no tratamento da pedagogia, tornou-se o elemento central, ao mesmo tempo, de definição e de empecilho para que a pedagogia, como área de um extenso programa sócio-educacional pudesse implantar essas orientações políticas. Uma difícil unidade em torno a esse paradigma se apresentou durante os anos 90.

Justifico, que esse processo de reconhecimento do estatuto epistemológico da pedagogia como um saber pragmático, tem se tornado limitado por se respaldar numa perspectiva cientificista e positivista diante da compreensão sobre as ciências e as funções do pedagogo nas sociedades atuais. Bachelard (1972), durante sua produção teórica, tem explicitado as modificações a respeito das concepções de ciência e método. As concepções de inteligibilidade seriam tomadas a partir de três novos aspectos: o analítico, o crítico e o dialético. Desses aspectos é que, segundo o pensador francês, uma revolução psíquica e uma desancoragem da razão humana são vividas. O racionalismo fechado abre espaços para o exercício de uma razão aberta, onde a incerteza, a desordem e o caos ocupam lugar de destaque. Nesse aspecto, retomo as idéias de Balandier (1997) quando acentuar que é chegada a hora de se reconhecer que até a natureza não é linear, que o caos não é um simples enigma a ser decifrado.

O que tem influenciado a natureza fluida desses debates, é a questão pragmática. Geralmente, nos cursos de formação em pedagogia, habita uma indefinição bastante clara a respeito dos

papéis que o pedagogo desempenha no campo de trabalho (Marques, 1992). Essa indefinição varia como resposta ao "tudo" na educação, como, apenas, sua limitação ao "ensino". Essa problemática é extensa e não vai favorecer, por essas próximas décadas, um consenso. Penso, e insisto, que é preciso mudar de perspectiva paradigmática em relação aos modelos de ciência e de método (Souza, 2000).

Mesmo assim, Libâneo (1999c) vai elencar algumas razões que justifiquem a defesa e a natureza da pedagogia como um saber pragmático e epistêmico-racional. Acentua, entretanto, a ausência de unanimidade a respeito da questão e indica que algumas dificuldades concorrem para esse estabelecimento emblemático de difícil saída. Sobre o estatuto científico da pedagogia ele se refere a essa unanimidade. Note-se:

A educação é uma tarefa prática, situando-se mais no campo da arte e da intuição do que no da especulação científica; os fenômenos educativos são singulares, o que impede extrair deles leis científicas generalizáveis; consequentemente, as explicações "pedagógicas" seriam frágeis e incompletas; a Pedagogia ocupa-se de finalidade e valores, não passíveis de análise científica; a educação é o objeto de várias ciências, não cabendo à Pedagogia exclusividade no trato das questões educativas. (p.100)

O fundamental é, no entanto, não se esquecer da importância de um exercício crítico-dialético frente à abordagem do campo interdisciplinar presente nas discussões e nos espaços de formações do professor-pedagogo. A interdisciplinaridade é também projeto político de grandes interesses para o domínio de ciência e tecnologia entre as Nações (Domingues, 2001). Percebo que esses argumentos poderiam se constituir como elementos centrais, de fato, para se discutir a natureza epistemológica da área pedagógica.

Mas, ainda insisto em redimensionar essas análises para o tipo de compreensão sobre ciência e sobre o método. Minhas análises têm incidido sobre os aspectos de uma contrariedade ao se abordar o saber e o conhecimento numa perspectiva positivista. As concepções de forte inspiração

fenomenológico-crítica não se alijam do projeto político de abordar os objetos sociais, educativos, numa perspectiva compreensiva e menos causal-explicativa (Chalmers, 1993).

2.1.11. Descentralização e Concentração de Políticas, Gestão e Ensino

A sintonia com as políticas neoliberais, numa história com uma sucessão de decretos que a antecederam, possibilita inferir da LDBEN, um referencial de potência social, econômica, política e cultural não muito bem explorado crítica e politicamente pelos Profissionais da Educação e do Ensino. A trínomia **produtividade, eficiência e qualidade total** vem redirecionando com uma força muito maior o paradigma da educação e da escola nestes últimos anos. Essas ações redirecionam além das formas de gestão, padrões de financiamento, estrutura curricular, organização e estruturação de níveis de ensino, profissionalização, sustentando o discurso da **descentralização**, agora revivificado pelos auspícios da desconcentração e/ou desobrigação por parte do poder público e, paradoxalmente, como novas formas de centralização e controle por parte do poder político focalizado e intencional (Paro, 2001).

A política focalizada implementa-se, efetivando os processos de descentralização e desconcentração das políticas, da gestão educacional e do ensino a partir das lógicas das privatizações. Exigem-se mudanças nos atuais processos gerenciais vivenciados pelo sistema. Nota-se que, com toda essa relação estratificada de decisões e práticas, vem rompendo com o princípio da universalização da educação em todos os níveis. Neste sentido, a crise estatal pulula aos contornos de adjetivações em manifestos de defesa a educação, com a busca do apoio e garantia, pelo poder público, da educação básica e, particularizando-se, do ensino fundamental.

As condições psicológicas e sociais que tipificam o exercício docente, nesse contexto, englobam questões pertinentes como formação, prática, identidade e carreira profissional. Villa (1998) vai acentuar que essas condições, psicológicas e sociais, provocam um mal-estar situacional peculiar ao contexto de formação profissão docente dos anos 90. Com Esteve (1992) a situação é

problematizada em duas vertentes: a primeira, ele chama de situação contextual, que se refere, obviamente, aos contextos em que se exercem a docência; a segunda, observando-se os processos que incidem diretamente sobre a ação do professor em um cenário de grandes mudanças, que Esteve (1992) denomina de estrutural.

Nesse sentido, tenho perseguido reflexões a ponto de compreender que as repercussões negativas referidas à prática docente condicionam a ação profissional a um absenteísmo e abandono da profissão. A perspectiva dessa análise gira em torno ao processo de reforma do Estado no Brasil, divulgando-se pelos princípios da modernização, racionalização, privatização e internacionalização de Políticas Públicas encontrados durante esta última década. Nota-se um processo de mercadologização dos espaços públicos de Educação vislumbrando uma racionalidade sociopolítica de natureza conservadora, em nome de uma política de formação aberta aos padrões de educação pluricultural, porém com ênfase numa práxis de hegemonização ideológica.

Ocorre, de igual modo, que o equivalente processo de minimização do papel do Estado, no tocante às políticas públicas educacionais frente à formação de professores. Ao mesmo tempo, a ampliação de formas de gestão e promoção estatal e investimentos em educação e geração de novos produtos, apresenta-se em esferas locais estabelecendo “fronteirismos” com as relações do mercado do capital privatista e globalizado. Basta que sejam lembrados a descentralização por parte do Estado em oferecer cursos de nível superior a população gratuitamente em suas universidades. A LDBEN atual abre espaços para a implantação de uma política competitiva entre os sistemas de ensino, divulgando inclusive apoio às iniciativas privadas

de oferta para a Formação de Professores a partir da criação dos Institutos Superiores de Educação¹⁶.

Assim o é que um dos principais temas da política educacional brasileira, por tais razões, é o surgimento de novas formas de regulação e de gestão administrativo-financeira da educação e da formação de professores no país. São os processo de municipalização, planos de crescimento socioeducacional, a exemplo do Fundo de Manutenção de Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) etc. Às essas análises tem sido comum associar o início de uma articulação autárquica nos campos da Formação Profissional Docente à Conferência Mundial sobre Educação para Todos realizada neste início de década (5-9/3/1990) em Jontien, Tailândia.

Nóvoa (1992:25) vai considerar três processos encontrados na formação docente frente a esse cenário: o produzir a vida do professor (que atinge o desenvolvimento pessoal); o produzir a profissão docente (no âmbito das discussões sobre o desenvolvimento profissional) e o produzir, também, nessa relação, a escola (ao que ele chama de desenvolvimento organizacional). Por tais razões é que Zeichner (1993) vem ressaltando a importância em articular uma atitude reflexiva ao ensino sem esquecer dessa reflexão articulada às condições sociais que o influenciam.

A partir dessa análise é oportuno ressaltar uma ambigüidade manifesta no exercício da profissão docente, a saber, o campo da política. Essa questão coloca todo um fenômeno a ser refletido quanto à necessidade de se compreender os limites e as possibilidades da ação docente a partir de uma postura crítico-reflexiva frente às demandas da educação, intimamente ligada ao processo de globalização associado às questões anteriormente acentuadas. Nas condições operacionais e objetivas dessas relações sociopolíticas em que se encontra o professorado o que se tem como

¹⁶ Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão: I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

objeto de várias ações na América Latina, cuja tônica efetiva-se ora pela continuidade e ora pela descontinuidade de políticas, está no eixo social e mercadológico, **um modelo de formação docente**. É por isso que Torres (1996) acentua que nessa relação há um desprestígio proporcional entre os professores a respeito dos modelos de formação propostos por políticas públicas em educação e entre sua atuação no campo de trabalho, ou melhor, a sua forma de apropriação dessas relações associadas a sua visão política sobre sua ação e pela linguagem nela contida. Isso, ao meu ver, evidencia uma negligência. É preciso se pensar os espaços de formação docente sem perder de vista os processos de profissionalização articulados às questões pertinentes ao neoliberalismo e as dimensões sociopolíticas do trabalho do professor.

Nesta conjuntura, discutir o desenvolvimento profissional do professor, relaciona-se às análises sobre a proletarianização da categoria e/ou ao seu processo de profissionalização. Outrossim, os processos mercantilistas que prestigiam elementos como a descentralização de poderes, privatização, credencialismo, excelência competitivista e naturalização de uma política flexibilizadora, mercadológica e globalizada frente ao trabalho do professor, têm indicado, enquanto pólo de análise, a esfera da profissionalização dos sistemas educativos e de formação docente num âmbito da produção de um discurso excludente. Esse discurso demarca espaços de atuação e compreensão do papel social e político da profissão de professor. Pretendo tomar como ponto de partida esses indicadores durante a abordagem do tema na análise das informações coletadas durante o trabalho de campo.

2.1.12. Crise de identidade e os sistemas de formação de pedagogos e professores no Brasil

Os sistemas de formação de pedagogos e professores no Brasil são atingidos por uma política de Reforma não muito responsável e nem menos burocrática. Os conflitos de opiniões sobre o conjunto de concepções a respeito da condição epistemológica da pedagogia, no Brasil, vão provocar o surgimento de outras tantas dificuldades no terreno da profissão e da formação na área.

O curso de pedagogia, desde a sua criação em 1939, passa em uma primeira etapa, por duas reformulações, em 1962 e em 1969. Desde então, ao curso de pedagogia tinha a dupla função de formar bacharéis e licenciados para várias áreas, incluindo a formação específica ao setor pedagógico, diferenciando-o das demais licenciaturas. Entretanto, existiu uma preocupação em organizar a distribuição dos diferentes cursos a partir da criação de um "padrão federal", uma espécie diretriz comum, cuja finalidade era evitar a formação dos profissionais do ensino que não tivessem uma identidade comum no território nacional.

Através do Decreto-Lei nº 1190/39, o curso de pedagogia ficou em situação de destaque em relação a outras áreas de conhecimento. Ao lado das seções que compunham a Faculdade Nacional da Universidade do Brasil, quais sejam, a seção de Letras, Ciências e Filosofia, foi criada uma seção especial com a nomenclatura "seção de pedagogia", incorporando com destaque a seção de Didática. A importância ao profissional pedagogo, diferenciando-o das demais habilitações, ocorreu por fatores de ordem histórica. O período político, no Brasil, atravessava uma crença muito popularizada da necessidade e da busca na esperança do crescimento da Nação em vários âmbitos como o desenvolvimento tecnológico, industrial, econômico, social e cultural, tendo por base modelos de crescimento respaldados por uma crença firme nas políticas direcionadas às profissões da Europa e da América do Norte (Cunha, 1998; Scheibe, 2002).

De pronto, a questão curricular, o estudos de disciplinas específicas, duração de cursos, foram todos fixados, tendo a atenção de não infligir qualquer tipo de norma (modelo). Aos bacharéis foram destinados três anos de estudos, sendo possível adicionar mais um ano em relação aos estudos da Didática, para agregar à formação, o título de licenciado. Esse esquema ficou conhecido no Brasil como 3+1. Entretanto, após a implantação das normas legais, o curso de pedagogia atravessa a sua primeira crise em relação ao campo de trabalho e a identidade profissional. A criação do bacharel em pedagogia não foi acompanhada da existência real de demandas ligadas à profissão. A questão envolvia uma crescente busca de aproximação com a importação de modelos de desenvolvimento social e econômico de outros países, posto que estes

incluíam em suas estruturas, o modelo de um profissional bacharel relativo ao "técnico em educação". Em especial, a Faculdade Nacional de Filosofia tinha seus instrumentos e referenciais que respaldavam a existência de uma formação em bacharéis, mas não especificava o papel a ser desenvolvido pelo bacharel em pedagogia¹⁷.

Todavia, muitas alterações continuaram sendo feitas. A legislação posterior, a Lei nº 4.024/61, em relação ao Decreto-Lei supracitado, a partir do Parecer do Conselho Federal da Educação (CFE) nº 251/62, mantém o curso de bacharelado para a formação do pedagogo e regulamenta as licenciaturas a partir do Parecer CFE 292/62¹⁸. Em 1969, mediante novo Parecer CFE nº 251/69, abole a distinção entre licenciados e bacharéis, mantendo a formação de especialistas nas várias habilitações, no mesmo sentido e direção que o Parecer CFE 251/62. Assim, o formado no curso de pedagogia, recebe o título de licenciado, mas a idéia é formar o especialista no professor. Esse ponto é o polo fulcral das reformulações até então propostas. Passou a existir, assim, o professor licenciado em diferentes habilitações e o professor especialista, um professor-pedagogo, cuja responsabilidade com o ensino envolveria a apresentação de respostas as demandas impostas pela sociedade, sem desvincular os aspectos organizacionais, institucionais, didático-pedagógicos e socioculturais da práxis educativa. A base da identidade profissional do educador passou a ser a **docência**.

Nessa conjuntura, durante os anos 80, a atuação do movimento se amplia e a ANFOPE mantém como assunto nuclear e indispensável a indissociabilidade do trabalho do professor ao trabalho do pedagogo e suas habilitações. A identidade do educador seria reafirmada como tendo por base a

¹⁷ Segundo Silva (1999:34): "...Criou um bacharel em Pedagogia sem apresentar elementos que pudessem auxiliar na caracterização desse novo profissional. Dentre as finalidades definidas para a Faculdade Nacional de Filosofia é possível reconhecer a que é dirigida ao bacharel em geral. É a que refere ao preparo de "trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades culturais de ordem desinteressada ou técnica"(art. 1º, alínea a)...".

¹⁸ Essa questão é tratada pela regulamentação da Resolução CFE/62 que incorporava o Parecer nº 292/69 - relatado pelo conselheiro Valnir Chagas - foi proposto no sentido de manter a licenciatura atrelada aos cursos de bacharelado, cursados concomitantemente.

docência. Ainda nesse período, algumas Faculdades de Educação, influenciadas por pesquisas, debates em encontros e indicações da ANFOPE, suspenderam ou retiraram as habilitações convencionais (administração escolar, orientação educacional, supervisão escolar etc.), investindo nas habilitações relacionadas ao magistério nas séries iniciais do ensino fundamental e para o ensino médio, nos cursos destinados a formação de professores.

Na tentativa de explicar as razões para que se suprimisse as habilitações como a supervisão escolar, a administração escolar, entre outras, as Faculdades de Educação rediscutiam o Parecer CFE 252/69, aquele que dividiu a formação em habilitações específicas, articulando motivos que diziam ser contra esse tipo de estabelecimento na área educacional por estar reproduzindo o modelo capitalista nos espaços de formação dos profissionais da educação pela divisão social do trabalho (Chaves, 1989). Por outro lado, outras instituições mantêm o mesmo Parecer CFE 252/69 e oferece suas habilitações diversas. Por outro lado, os anos 80 foram recheados de movimentos e de críticas em relação às diversas possibilidades de formação e atuação profissional em pedagogia. Lê-se:

É nesse contexto dos anos 80 - marcado pela crítica da educação no capitalismo, por um lado, e pela associação entre análises e formas de intervenção na prática escolar, por outro - que se retomam as discussões sobre a sistemática de formação de educadores. Com esse propósito, realiza-se na Unicamp (Campinas-SP, 1978) o I Seminário de Educação Brasileira. Surgem os Comitês Pró-reformulação dos Cursos de Pedagogia (Goiânia-GO, 1980), depois a Comissão Nacional dos Cursos de Formação do Educador (Belo Horizonte-MG, 1983), transformada recentemente (1990) em Anfope. Nos encontros dessa entidade, como também das Conferências Brasileiras de Educação (CBE) e outros eventos dos profissionais da educação, voltam ao debate temas como: especificidade do curso de pedagogia e das Licenciaturas, formação de especialistas não-docentes, formação dos professores das séries iniciais do 1º grau em nível superior, a base comum nacional de formação de professores e outros (Libâneo, 1999a:42).

A tensão maior ocorrida nesse cenário vai se dá a partir da segunda metade dos anos 90. Depois de dezembro de 1996, sobretudo, com o estabelecimento das diretrizes e bases da educação nacional nº 9. 394 (LDB). A formação de professores vai se tornar um dos mais polêmicos temas a

ser regulamentado pela legislação complementar a essa lei. O aparecimento dos **"Institutos Superiores de Educação¹⁹"**, orientando modelos ideais para a formação do professor, causa uma avalanche de preocupações sérias sobre os sistemas de formação de professores e pedagogos no Brasil. Existem quatro motivos fundamentais para essa preocupação.

Com os Institutos Superiores de Educação (ISE), a formação do professor, embora vinculada ao ensino superior, é desvinculada do ensino universitário. A formação nesse sentido adquire um constituinte proximal a uma preparação técnico-profissionalizante de nível superior. Os ISE(s) seriam responsabilizados pela formação do professor e, diferentemente das exigências feitas até então às Universidades, suas exigências seriam minimizadas pois que "... as diretrizes curriculares que orientam a proposta dos Institutos Superiores de Educação se diferenciam dos parâmetros que orientam uma formação universitária, esta necessariamente vinculada à pesquisa e a produção de conhecimentos" (Scheibe, 2002:55). Acrescente-se que, nesse modelo, os espaços para a divulgação dos cursos de pedagogia, curso destinado à formação acadêmico-científica, no Brasil, são fragmentados e propensos a uma rediscussão sobre sua extinção. Haja vista que, o artigo 64 dispõe recursos complementares para a ocupação de funções como gestão, administração, coordenação, supervisão e inspeção escolar²⁰.

Essas análises levam uma forte desqualificação frente à profissionalização docente no país. A formação inicial, imposta por essa mesma Lei, a ser alcançada em cursos superiores, é articulada a um processo privatista e técnico-profissionalizante dos ISE(s). Ao meu ver isso implica em uma desvalorização dos papéis da universidade na construção de uma identidade profissional

¹⁹ Cf. Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

²⁰ Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita 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.

associada aos debates da pesquisa em educação e das produções de estudos e conhecimentos novos na área. Essa política de formação, sim, imbuí e redistribuí a divisão do trabalho social em educação. A separação do ensino da pesquisa e a graduação da pós-graduação estabelecem novas demandas de descrença na atuação de profissionais da educação e desvalorização de suas funções historicamente conquistadas (Villa, 1998).

A formação docente ainda passa por outras questões de peso para a análise aqui presente. O confronto entre os artigos 62²¹ e 87²² da Lei 9.394/96, o Decreto nº 3.276 de 6 de dezembro de 1999²³ e suas alterações a partir do Parecer CNE/CP nº 009, de 8 de maio de 2001²⁴, configuram essa lógica de verticalização de decisões em detrimento dos inúmeros movimentos e debates feitos desde 1978 com a Unicamp na cidade de São Paulo até os dias atuais.

Além do mais, outras Resoluções, a exemplo da n.º 2/97 disponibiliza e permite uma complementação de apenas 540 horas para conferir aos bacharéis o diploma de licenciado na área em programas de formação de professores. Gostaria de explicitar que, apesar dessas resoluções estarem circulando nos diversos sentidos e direções no Brasil, sendo apropriadas e reapropriadas pelos Institutos Superiores de Educação especialmente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores ainda não havia entrado em vigor.

Então, por intermédio do Parecer CNE/CO nº 9/2001, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, no dia 8 de maio de 2001. Vale salientar que foi elaborado um grande movimento de participação acadêmica e profissional nessas

²¹ Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

²² Art. 87. § 4º. Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.

²³ Dispõe sobre a formação de professores para a educação básica.

²⁴ Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação dos professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

discussões. O mais intrigante ainda é que, mesmo ouvindo as reivindicações das classes profissionais envolvidas na aprovação desse documento, privilegiou-se as políticas do governo. As determinações do CNE (Conselho Nacional da Educação), mesmo antes da aprovação da nova LDB em Congresso Nacional, teve como marco e base central de estabelecimento as reformas educativas apoiadas na Conferência Mundial de Educação para Todos, coordenada pela UNESCO.

Por fim, algumas conquistas foram elencadas nesse processo. A Licenciatura ganha identidade, integralidade e terminalidade própria (Scheibe, 2002). Com o Parecer nº 9/2001 as diretrizes para a formação de professores da educação básica²⁵, em nível de graduação plena, organiza-se em três diferentes categorias de carreiras: Bacharelado Acadêmico, Bacharelado Profissionalizante e Licenciatura. Em tese, essa organização se aproximaria de uma valorização dos papéis dos licenciados (professores) no campo social. Ao pedagogo, também licenciado, será atribuído como elemento fundamental para o seu campo de trabalho a coordenação, administração, supervisão e inspeção escolar²⁶.

2.1.13. Funções sociais e profissionais do professor-pedagogo para os dias atuais

Compactuo que a base da identidade profissional de todo educador deva ser a docência. Mas, precisamente, que tipos de funções, no campo da profissão definiria o trabalho pedagógico? A dificuldade em se tratar desse tópico, logo se apresenta quando dele se aproximam professores e pedagogos. Sem embargo, que tipos de funções e papéis o pedagogo é chamado a exercer, diferentemente dos papéis exigidos ao professor? Que funções, especificamente, perpassam no

²⁵ No capítulo I do Título V, da Lei n.º 9.394/96, que trata sobre a composição dos níveis escolares no Brasil, nota-se: Art. 21. A educação escolar compõe-se de: I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II - educação superior.

²⁶ Ver artigo 64 da LDBEN 9.394/96.

campo de trabalho do pedagogo em relação às instituições educativas? Que concepção de pedagogia tem circulado nos dias atuais?

Nos últimos cinco anos essas discussões se espalharam nos cenários de formação de pedagogos com um tom de acirradas críticas e limitadas intenções. A função atribuída para o trabalho pedagógico é a da sistematização especializada de atividades relacionadas ao educacional e ao educativo. Nesse sentido, práticas educativas estendem-se em várias instâncias da vida social. A intencionalidade dos grupos ou dos sujeitos que organizam ou objetivam estruturar práticas relacionadas ao processo de transmissão de informações, direcionando-as a finalidades específicas, seria uma das razões para que se fundamentem e se ampliem a formação e a atuação profissional no campo da pedagogia. A exemplo de Nassif (1958:67) quando se refere à pedagogia como não tendo **conteúdo** próprio, mas a ciência que tem **domínio** e **enfoque** próprios: a educação e o educativo, respectivamente.

Entendo que explorar o campo das funções sociais e profissionais do pedagogo requer uma crescente busca de situar a formação do pedagogo no "modelo" político-educacional que estrutura a formação dos profissionais da educação a partir do surgimento das Leis nesse país. Mas também, entendo que a expressão "funções sociais e profissionais" desemboca num tratamento das questões relativas ao trabalho e ao campo de trabalho do pedagogo. Abordar, portanto, esse trabalho, na caracterização das funções sociais e profissionais, requer delimitações importantes relativas ao termo "pedagógico".

Se a docência passa a ser vista como trabalho a partir de sua profissionalização, questão, aliás, bastante limitada por diversas razões anteriormente exploradas, uma síntese histórica do surgimento de distinção entre o pedagógico e o docente parece inevitável. Assim também, a demanda de se analisar, em conjunto, as atribuições definidas por órgãos da Política Educacional, em relação ao desenvolvimento da sociedade como um todo. Nesse ínterim, penso que o trabalho pedagógico se constrói e se transforma no cotidiano da vida social. É, em uma primeira instância, demanda prática. Enquanto tal, objetiva em transformar uma realidade, a partir das necessidades, também práticas, do homem social. A respeito das definições sobre o

pedagógico, note:...O *pedagógico* refere-se a finalidades da ação educativa, implicando objetivos sócio-políticos a partir dos quais se estabelecem formas organizativas e metodológicas da ação educativa (...) Pedagogia, é, então, o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação, isto é, do ato educativo, da prática educativa concreta que se realiza na sociedade como um dos ingredientes básicos da configuração da atividade humana...(Libâneo, 1999a:22).

Esse posicionamento frente o campo das demandas sociais trazem a tona uma discussão histórica sobre o papel que as relações com o campo de trabalho efetivamente torna público e analisável. Marx (1985), em suas conceituações a respeito do trabalho, destaca a relação entre o homem e a natureza mediada pela ação que ambos estabelecem entre si. Durante meu percurso profissional, ao me referir às concepções marxistas referentes a trabalho sempre pautei minhas análises por uma compreensão ética fundante: o homem é o único ser responsável pela história de sua sociedade, por sua cultura e, portanto, por sua autoconstrução. Nesse sentido é que incito uma provocação afirmando que é no exercício profissional que o pedagogo ou o professor se objetiva. Esse processo de objetivação em relação ao seu campo de trabalho é o que diferencia a condição histórica dos homens em relação à expropriação de sua produção e a existência de seu engajamento político sem a agravante da alienação, da coisificação e da perda de sua identidade política crítica. Em minhas análises, tenho feito um esforço intenso para observar como o trabalho pedagógico, em sua acepção não muito simples, relativa ao ato de transmitir conhecimentos de modo organizado e sistemático, vem se diferenciando do modelo de trabalho material de uma sociedade capitalista, situando esse trabalho pedagógico numa sociedade de princípios neoliberais. Esse tipo de análise vem enriquecendo o meu repertório de observações e, com intencionalidades, direciono-os ao âmbito do exercício do trabalho pedagógico nas escolas públicas brasileiras.

Momentos atrás, estabeleci a necessidade de se contar com um funcionamento mínimo das escolas em termos de recursos materiais para que se pudesse empreender políticas de atuação profissional mais pontuais. Obviamente que a escassez de recursos materiais (espaço físico,

mobiliário, livros, cadeiras etc.) dificulta o trabalho de orientação didática frente às informações e os conhecimentos a serem explorados em sala de aula ou em situações educativas. E, é especialmente nesse ponto que observo seus fulcros e suas relações com a perspectiva de um trabalho pedagógico diferenciando-se das propostas neoliberais de insumo-consumo-produção.

Todavia, essa distinção se estende a dois pólos centrais. O primeiro se refere às características assumidas pelos inúmeros elementos que compõem o processo do trabalho como atividade e como meios de produção. Esses elementos são combinados de maneira especial e quase sempre intencionada como re-arranjos de situações e contextos de interação sobre o principal objeto de trabalho (que deixa de ser os livros, o espaço físico, quadro negro etc.) e passa a ser o **aluno**. Ocorre que esse objeto de trabalho é possuidor de outros elementos que são partilhados nos terrenos da cultura e das funções sociais a ela atribuídas: a questão dos saberes e da prática de ensino. É justamente nesse interior problematizável que se redimensiona o caráter do trabalho pedagógico: a (des) qualificação de suas funções.

Os limites de uma atuação profissionais, nesse contexto, explicitam uma contradição. A divisão do trabalho social é posto em xeque e as noções problematizáveis sobre o contexto da aprendizagem e do ensino são direcionadas ao pedagogo, compreendido como um especialista. Na minha concepção, a idéia de um especialista vem sendo usada para caracterizar a supressão e a limitação do poder de decisões, da autonomia e, ainda, a perda do controle sobre os objetivos, meios e processos relativos ao seu trabalho. É nesse sentido que atribuo séria crítica à divulgação de um pedagogo especialista, na graduação e fora dela, diferenciando-o do chamado pedagogo escolar (Libâneo, 1999c). O pedagogo é um profissional com um campo de trabalho bastante nebuloso e necessitado de maiores investigações. Mas enfim, o que me interessa é afirmar que o processo de trabalho e sua divisão irrompem em estratégias cada vez mais da perda da autonomia dos profissionais da educação em sua atividade cotidiana.

2.1.14. Mas, afinal, e a área de atuação? O que faz ou "pode fazer" o professor-pedagogo?

Num texto oficial do Ministério da Educação e Cultura - MEC - discutido pela Comissão de Especialista de Ensino de Pedagogia, aos 6 de maio de 1999, sob a Portaria SESu/MEC nº 146/03/98, estão contidas as informações mais atuais sobre a discussão a respeito de quem é, o que faz e qual a área de atuação do pedagogo. Nesse documento, existem três aspectos que gostaria que servissem de base para as reflexões a serem elaboradas posteriormente sobre o tópico em questão. Estão eles, na mesma ordem, assim divididos: 1) O perfil comum do pedagogo; 2) Áreas de atuação profissional; 3) Competências e habilidades. Literalmente, observe os "limites" de atuação que o referido documento propõe a respeito do perfil profissional do pedagogo:

Profissional habilitado a atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidades profissionais (Portaria SESu/MEC n.º 146/03/98).

A questão da valorização da docência como base da profissão é evidente. Entretanto, nesses dispositivos legais estão inseridos os antigos problemas relacionados a um emprego fácil da generalização do trabalho profissional do pedagogo. Observe que o texto se refere às "diversas áreas da educação", ao meu ver, não tão bem definidas como se esperava. Ainda continuam bastante amplas. Quanto à área de atuação profissional o documento dá destaque as atividades relacionadas à docência na educação infantil, nas séries iniciais do ensino fundamental e nas disciplinas da formação pedagógica do nível médio e, posteriormente, defini uma série de campos de trabalho. Segundo o documento, o pedagogo poderá atuar, ainda:

(1) Na organização de sistemas, unidades, projetos e experiências educacionais escolares e não-escolares; (2) Na produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional; (3) Nas áreas emergentes do campo educacional.

São complementadas as informações a respeito das competências e habilidades²⁷. O texto fala sobre as "competências e habilidades que deverão ser desenvolvidas" durante o ingresso nos cursos de formação em pedagogia e, indubitavelmente, as considerações em torno a uma formação e o desenvolvimento para/na perseguição das competências profissionais se não deixa o projeto implícito de mais, pretende exercer o autoritarismo explícito de uma nova ordem mundial²⁸ (Mc Laren, 2000).

Nesse sentido, Libâneo (1999a:51) vem defendendo uma teoria a respeito do campo de atuação do pedagogo e da formação pedagógica que, a mim particularmente, pouco agrada. Situando os estudos Beillerot (1985), reafirma a pedagogização presente nas sociedades e projeta o pedagogo em dois campos de atuação. Segundo Libâneo (1999c): o escolar e o extra-escolar. Nisso, adjuntaria a idéia de que existem pedagogos sob duas esferas de especificidade e especialidade: o pedagogo *lato sensu* e o *stricto sensu*. Note-se:

²⁷ Aproveito para direcionar mais uma vez minhas críticas aos sistemas de competências e habilidades pautadas num discurso neoliberal de sociedade, de sujeito e de produção.

²⁸ O curso de Pedagogia deve abranger conteúdos e atividades que constituam base consistente para a formação do educador capaz de atender o perfil já exposto. Nessa direção, as seguintes competências e habilidades, entre outras, devem ser desenvolvidas: compreensão ampla e consistente do fenômeno e da prática educativos que se dão em diferentes âmbitos e especialidades; compreensão do processo de construção do conhecimento no indivíduo inserido em seu contexto social e cultural; capacidade de identificar problemas socioculturais e educacionais propondo respostas criativas às questões da qualidade do ensino e medidas que visem superar a exclusão social; compreensão e valorização das diferentes linguagens manifestas nas sociedades contemporâneas e de sua função na produção do conhecimento; compreensão e valorização dos diferentes padrões e produções culturais existentes na sociedade contemporânea; capacidade de apreender a dinâmica cultural e de atuar adequadamente em relação ao conjunto de significados que a constituem; capacidade para atuar com portadores de necessidades especiais, em diferentes níveis da organização escolar, de modo a assegurar seus direitos de cidadania; capacidade para atuar com jovens e adultos defasados em seu processo de escolarização; capacidade de estabelecer diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento; capacidade de articular ensino e pesquisa na produção do conhecimento e da prática pedagógica; capacidade para dominar processos e meios de comunicação em suas relações com os problemas educacionais; capacidade de desenvolver metodologias e materiais pedagógicos adequados à utilização das tecnologias da informação e da comunicação nas práticas educativas; compromisso com uma ética de atuação profissional e com a organização democrática da vida em sociedade; articulação da atividade educacional nas diferentes formas de gestão educacional, na organização do trabalho pedagógico escolar, no planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas da escola; elaboração do projeto pedagógico, sintetizando as atividades de ensino e administração, caracterizadas por categorias comuns como: planejamento, organização, coordenação e avaliação e por valores comuns como: solidariedade, cooperação, responsabilidade e compromisso.

...O curso de Pedagogia deve formar o pedagogo *stricto sensu*. Isto é, um profissional qualificado para atuar em vários campos educativos para atender demandas socio-educativas de tipo formal e não-formal, decorrentes de novas realidades - novas tecnologias, novos atores sociais, ampliação das formas de lazer, mudanças nos ritmos de vida, presença dos meios de comunicação e informação, mudanças profissionais, desenvolvimento sustentado, preservação ambiental - não apenas na gestão, supervisão e coordenação pedagógica de escolas, como também na pesquisa, na administração dos sistemas de ensino, no planejamento educacional, na definição de políticas públicas educacionais, nos movimentos sociais, nas empresas, nas várias instâncias de educação de adultos, nos serviços de psicopedagogia e orientação educacional, nos programas sociais, nos serviços para a terceira idade, nos serviços de lazer e animação cultural, na televisão, no rádio, na produção de vídeos, filmes, brinquedos, nas editoras, na requalificação profissional etc. (1999:31).

Esse autor vem contrariando as definições em torno à docência como base da identidade de todo educador. Ao se referir ao pedagogo *lato sensu*, assume o pressuposto que os profissionais que se ocuparem dos domínios e problemas da prática educativa, de modo especial, no campo dos saberes e modos de ação, são genuinamente pedagogos. Os professores seriam, então, *lato sensu*, pedagogos. O que a ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos profissionais da Educação) divulga e defende é justamente o oposto: os pedagogos são, basicamente, professores²⁹.

Por fim, o campo de atuação profissional de professores-pedagogos se aproxima e se afasta de inúmeras possibilidades de leituras sobre o mesmo. A questão de estar ou não articulado à

²⁹ Observe: A caracterização do pedagogo *stricto sensu* é necessária para distingui-lo do profissional docente, já que todos os professores poderiam considerar-se, como já mencionado, pedagogos *lato sensu*. Por isso mesmo, importa formalizar uma distinção entre trabalho pedagógico (atuação profissional em um amplo leque de práticas educativas) e trabalho docente (forma peculiar que o trabalho pedagógico assume na sala de aula), separando, portanto, curso de Pedagogia (de estudos pedagógicos) e cursos de licenciatura (para formar professores do ensino fundamental e médio). Caberia, também, entender que todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente. Esse entendimento implica em total discordância do mote do movimento de reformulação dos cursos de formação de educadores, hoje representado pela ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos profissionais da Educação), herdado dos pareceres elaborados por Valnir Chagas: "a base da identidade profissional do educador é a docência". A argumentação (...) visa a formular uma concepção de educador em que a base de sua identidade profissional seja a teoria e a prática em torno de saberes pedagógicos. (Op. Cit, p.p. 31-32).

concepção da docência como base da identidade profissional do pedagogo deve ser observada no conjunto de argumentos que já expus no decorrer dessas discussões relativas ao campo profissional, profissão e profissionalização em educação. Acho sim, que o distanciamento das reflexões sociopolíticas não deve existir e nem ser apontado como denúncia que propicie um apelo e uma valorização a um sociologismo nas abordagens dos problemas da educação e, especialmente do pedagógico³⁰. Sem ter o reducionismo ao campo da Sociologia, proponho que se estabeleçam relações de abordagens que privilegie diversas formas de se conceber o real, o educacional, o educativo.

³⁰ Assim como aponta Brzezinski (1994).

2.2. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES

As preocupações, internacionais e nacionais, nestes últimos cinco anos, têm sido centradas em torno dos impactos das relações sociopolíticas do campo de trabalho do professor no seu desenvolvimento profissional. Estudos recentes sobre as profissões, com forte abordagem sociológica, demonstram o crescimento surpreendente da valorização do domínio técnico e regulador de práticas relativas aos campos profissionais das ciências humanas, políticas e educacionais (Bourdoncle, 1991 e 1993; Chapoulie, 1973; Becker, 1972). Os professores, sobretudo, estão nesse processo incluídos. Entretanto, uma concepção de importância fundamental para essa análise, diz respeito à compreensão crítica dos processos pelos quais os professores efetivamente formulam, apropriam-se, constroem e passam a exercitar nos seus campos de atuação, durante diferentes épocas e contextos, seus saberes e seus conhecimentos.

É básico associar o desenvolvimento profissional de professores ao processo de transformações sociais, econômicas e políticas que diretamente atingem as atividades do trabalho e as demandas sociais diversas. Evidente que para responder às demandas variadas de compreensão da atividade social exercitada pelo professor, é necessário buscar todo um processo de relações, em termos de sua formação, seus saberes e suas trocas sociais cotidianas, reconhecidas ou não, como atividades profissionais. Essas demandas são articuladas às formas naturalizadas que acabam se incorporando ao campo de trabalho do professor como um elemento disposicional para suas leituras de mundo. No dizer de Bourdieu (1980), tornam um habitus.

Entretanto, é preciso delimitar criticamente os significados sociais atribuídos à profissão de professor, para entender o campo de atividades por ele desenvolvido. Segundo Lemousse (1989) é possível considerar como profissional a atividade que, a partir da apreensão dos sistemas de atuação dos sujeitos, a autonomia e a responsabilidade, ante os atos intelectuais de um grupo social, seja parte maior de uma expressão rotineira relativa ao agir de seus membros. E ainda,

especialmente, que nessa atividade se busque atingir os objetivos inseridos em uma situação complexa por uma demanda social maior. Em minha perspectiva, é necessário ainda, ir a procura de origens das intenções propostas e prosseguir no mapeamento de suas atividades comuns, atuações e relações com um campo do trabalho coletivizado, por um grupo de membros ou sujeitos, mediante uma abordagem, inclusive evolutiva dessas práticas.

De início, o objetivo desse tópico é articular um conjunto de informações que possam inserir uma cartografia de sentidos que justifique o aparecimento incisivo das discussões sobre saberes profissionais de professores, e, particularmente, sobre a tônica maior sobre o professor-pesquisador em educação, a ser desenvolvida na próxima temática. Para tanto, é necessário redistribuir as perspectivas de abordagem dessa temática em pequenos blocos de análise, para facilitar a apreensão da complexidade sobre o assunto. Farei, portanto, inicialmente, um apanhado teórico sobre algumas construções atuais, divulgadas em terrenos nacional e internacional, sob forma de pesquisas já concluídas, artigos e periódicos que se relacionem com a temática que será a seguir redistribuída.

2.15. Que profissão? Que professor?

Atualmente, falar sobre os processos de profissionalização do magistério é bastante polêmico e necessário. O discurso sobre a profissionalização docente há alguns anos toma corpo entre os países desenvolvidos. No Brasil, tem se tornado uma questão de largas preocupações, principalmente se associados aos debates atuais sobre a formação de professores nos meios acadêmicos. Uma crise assombrosa, nos terrenos conceituais dessas análises, tem sido incentivada na implantação de projetos propagados pela Política Educacional Brasileira, especialmente, quando se está colocando a atividade do professor numa condição de fragilidade, dado os insumos crescentes de políticas públicas de formação alienantes, tecnocratizadas.

Nesse sentido, existe uma complexidade ao se tratar das questões relacionadas à **profissão de professor** no Brasil. De pronto, sem perder de vista os estudos já realizados na área (Nóvoa, 2000; Serón, 1998; Chapoulie, 1974; Elliot, 1975; Lawn, 1996), qualquer tipo de definição apressada, revela-se incompleta e distanciada da polissemia que as discussões suscitam. Ao meu ver, é imprescindível, ao querer se discutir o desenvolvimento profissional de professores, delinear o campo da formação e da atuação sempre em torno aos conceitos fundamentais, divulgados nestes últimos dez anos. Refiro-me aos conceitos relativos a profissão, profissionalização, profissionalidade e profissionalismo, como pré-requisitos fundamentais para a defesa de quaisquer tipos de natureza sobre o saber do professor e sua história de profissão.

A tentativa de se compreender o significado histórico do termo **profissão** remonta velhos paradigmas sobre a interpretação crítica da vida moderna direcionada ao lucro e as relações produtivas do mercado de trabalho (Enguita, 2002). Nesse ínterim, uma proposição sempre consistente à defesa desse ideário neoliberal é que sendo todas as profissões sempre consideradas como ofícios, o seu oposto não corresponde, entretanto, a uma verdade. Uma profissão apreende a categorização de ofício, de ocupação ou emprego em seu interior, mas seu inverso não é validado sociologicamente (Chapoulie, 1974). Uma profissão requer domínios de campos especializados, com forte ligação a prestação de serviços públicos e ligados sempre a um grupo social regulado por princípios éticos e por códigos específicos que controlem, explicitem e sistematizem seus saberes em conhecimento e em formação (Pessanha, 1994).

Por conseguinte, as profissões devem ser portadoras de uma autonomia epistemológica, ou seja, todo seu fazer, sua atividade, está relacionada a um corpo de conhecimentos e saberes delineado por uma arquitetura programática coesa e passível de controle pelo seu próprio grupo (Jobert, 2003). No caso do professor, seu desenvolvimento profissional e seus grupos profissionais, situam outras problemáticas que demandam estudos mais intensificados por uma ética de pesquisa que não sirva a interesses de uma ciência positiva redutora.

O conjunto de caracterização de um saber especializado e de coesão programática, científica e validada pela universidade e pela ciência, vem se estendendo inclusive nas defesas de uma natureza social das profissões. O caráter socioprofissional é uma das referências para se estabelecer diferenças entre as categorias de profissão, ocupação ou ofício. Basta lembrar que nos estudos de Atkinson e Delamont (1985) as profissões historicamente reconhecidas vem sofrendo uma baixa na aceitação de modelos econômico-sociais e demandando uma melhor redistribuição de seus sistemas operacionais e técnicos. A medicina, a engenharia, a arquitetura, a exemplo, passam por um processo de mudanças profundas a partir dessas considerações.

Quase sempre quando se associa a profissão ao domínio de regras básicas (típicas ao o quê fazer) e de extensão generalizada de práticas (o como fazer), segundo Chapoulie (1973) se produz uma tomada de consciência sobre os terrenos da semiprofissão. Nos campos da profissão, estão as buscas de uma pertinência social e científica dos saberes divulgados e produzidos pelo grupo social que a executa. Diferentemente da semiprofissão que se estabelece como uma troca de saberes, gestados em situações de incertezas e imprevistos e que não demandam o estudo de processos de ação ou de esquemas operacionais em longo prazo. Um oficieiro ou um trabalho ocupacional se nutre de processos de generalização quase sempre acrítica sobre os produtos das atividades desenvolvidas no exercício do fazer comercializado (Perrenoud, 2002).

Uma profissão desenvolve-se tendo em vista a ampliação do seu campo de saber operacional. A função social oriunda dessas relações privilegia o cultivo de práticas intervencionistas na sociedade onde foi gerado esse saber. Entretanto, o saber, que é sempre (in) formacional, requer uma elaboração de suas estruturas em termos de conhecimento de sua realização formal. A formalização do saber é instrumento indispensável às conquistas de uma profissão (Lamy, 2003).

Ao se aproximar das "**profissões**" e especialmente a do professor, ou pelo menos de suas atividades ou atuações profissionais, é preciso ter em mente duas questões fundamentais. A primeira se refere aos desafios relativos aos impactos das novas tecnologias da informação,

associados à lógica de produtividade e de mercado, que definem valores da política pública brasileira, em termos de cultura ocidental. A segunda, o caráter pragmático e utilitário que está divulgado na relação com o conhecimento e com os saberes frente essa sociedade em constante mudança.

Para o professor, em particular, às questões relacionadas ao seu exercício nos terrenos de sua profissão, soma-se à demanda da formação para o trabalho. Essa demanda tem sido imposta por uma série de acordos internacionais, pautados por uma política globalizada que faz com que o conhecimento científico se torne aplicável às necessidades do mercado. Mas, nessa relação, como tem ficado o professor? Em que tipo de situações têm considerado sua profissionalização? Haveria profissionalização ou uma profissionalidade presente na formação do professor? Quais os objetivos dessa profissionalização? Para quê e para quem ela está direcionada?

Refletindo sobre os questionamentos anteriores percebo que a complexidade da temática deságua num aprofundamento crítico sobre a formação e a atuação de professores. Em princípio, arrisco-me na defesa da profissionalização considerando-a positiva em relação ao professor. Pensar na defesa de uma profissionalização, no entanto, pede o mapeamento de sua compreensão conceitual. Afinal, o que é que se quer dizer sobre a defesa de uma profissionalização na natureza do campo profissional do professor? Haveria uma forma de ser em relação ao campo e ao exercício profissional?

Venho me expondo, durante estes últimos dois anos, nas discussões de temáticas referentes aos eixos centrais dessa exposição, e ao longo desse período, construí referências que vêm me permitindo um exercício difícil, mas necessário, em não trair minhas críticas direcionadas ao sistema capitalista neoliberal. Mas, mesmo podendo apresentar elementos que sejam interpretados por diferentes formas de percepção sobre o comportamento profissional nos dias atuais, pude construir um sistema que tem me servido de referências para o debate sério em torno ao tema.

Para mim, o comportamento profissional é aquele que se delinea a partir de dimensões políticas semantizadas e relacionadas a um conjunto de técnicas com o discernimento intelectual crítico frente às atuações com diferentes objetos-processos. Esse comportamento profissional está sempre associado a um exercício de autocrítica sobre suas atividades, com responsabilidade implicacional na busca contínua de referências múltiplas para a resolução de contextos problemáticos. O estado de ser profissional é também ética solidarista estabelecida na relação com o respeito e a dignidade adquiridos por aqueles que exercem determinados ofícios, passando pela justa remuneração e o controle negociado do exercício da profissão mediante uma abertura frente o inédito e sobre os processos já construídos na relação com o trabalho.

Ocorre que, nessa perspectiva, o sentido do controle sobre a profissão pelos membros do grupo de origem, baseia-se numa visão de negociação de sentidos em respeito a contextos e situações variadas. Mais que uma determinação a-histórica, cristalizada num método e em técnicas asseguradas como elemento de coesão programática, o controle sobre a profissão deve ser repensado criticamente. Essa referência pode acrescentar um exercício de crítica frente às políticas de formação estabelecidas entre os grupos profissionais. Há, todavia, mão dupla em relação aos modelos liberais de formação e atuação profissional e esse "modo de ver as coisas", aqui proposto.

Considero importante acentuar que o magistério dificilmente terá o estatuto das práticas liberais de trabalho. Essa condição poderá persistir por vários motivos: primeiro, se o magistério continuar associado, como desde sua origem, a uma cultura de catequese/sacerdócio, artesanato e à maternidade; segundo, se em relação as suas sujeições históricas de assalariado, a categoria continuar dependente de uma estrutura pública ou privada; terceiro, se o magistério ainda continuar apresentando dificuldades em ultrapassar o seu cotidiano em contextos educativos de modo muito isolado, restrito, especialmente a sala de aula; quarto, se o processo de divisão do trabalho social exercer o reconhecimento de práticas sociais apenas pela dimensão técnica,

pragmática e utilitarista de seus sistemas de formação/atuação. Entretanto, longe de estar situando perspectivas de difícil concretização histórica, proponho que o debate sobre as profissões seja nutrido por uma revisão crítica das defesas dos conceitos eleitos como parâmetros de sua especificidade formativa.

Interessa-me, trazer à tona, outras perspectivas e dimensões que poderão auxiliar na conquista da superação desse impasse. A saber, começando com a discussão em torno a categorias como a profissionalidade, profissionalização e professoralidade, que fazem parte da grande cadeia de silêncios distribuídos entre os professores, gestores, alunos e grupos de trabalhadores em educação, enfim, entre os profissionais da educação.

2.16. Profissionalidade e Profissionalismo como condicionantes da Profissão

Uma preocupação com a releitura dos termos relativos ao processo de profissionalização do magistério se faz necessário. Em primeiro lugar, gostaria de denunciar a dimensão do status que as profissões gozam junto ao sistema social, com o propósito de englobar e contrastar as análises sobre a temática da profissionalidade e do profissionalismo. É a partir dessa caracterização que estudiosos dessa temática explicitam suas concepções a respeito do significado que um grupo social adquire para a sociedade em suas exigências (Lang, 2003).

Nessa relação, fator de suma importância é a natureza subjetiva e representacional que, a experiência de responder as demandas da sociedade, adquire no percurso da profissão. E interessa de igual modo, ao mesmo tempo, como essa resposta se respalda pela condição de satisfação financeira e social ante os serviços prestados. Sem essa dimensão econômica, torna-se difícil, nos dias atuais, falar sobre profissionalismo e profissionalidade (Damis, 2002).

Penso que a base de um pensamento profissional é construído com os constantes movimentos de formação pessoal, histórica, cultural, ética e estética do sujeito. Esses movimentos funcionam

como *substratum* gerador de uma produção simbólica da sua cultura. Na base de ligações entre o vivido, o experienciado, na base das relações entre formação e atuação, é que se pode encontrar o indício de uma profissionalidade relacionada aos sistemas de profissionalismo (Jobert, 2003). A profissionalidade seria a profissão em estado de ação; temporalidade que se constrói na relação com o campo semântico das formas de expressão das identidades e das construções nas trocas sociais e simbólicas, estabelecidas entre os sujeitos. Recorro a Pereira (2001, p. 34) e sua noção basilar de autoformação para melhor tensionar a apresentação de concepções diversas sobre o tema. Observe, considerações que são feitas a respeito da busca sobre o ser professor em relação as suas atividades profissionais:

A busca não está dirigida para responder à questão quem sou eu ou o que é ser professor, mas, de outro modo, como me tornei o que estou sendo e como é ser professor. Ao contrário de trabalhar sobre uma representação sobre mim mesmo, constituível a partir do indagar-se o que sou ou como sou o que sou, o movimento vai no caminho de descobrir algumas tramas constitutivas dos diferentes estados de ser que se sucedem, isto é, deriva de indagações sobre como e por quê tenho sido o que tenho sido. Dá pra perceber a diferença? Trata-se de colocar o dinamismo dos modos de ser já na construção do presente do indicativo (eu sou), parte-se do particípio e do gerúndio (tenho sido, estou sendo). Essa pequena mudança, aparentemente inofensiva, é determinante da compreensão que vamos ter tanto do próprio processo de investigação quanto do sujeito e da subjetividade.

Quanto ao sujeito e à subjetividade, eles serão compreendidos, respectivamente, como uma formação existencial singular, uma emergência constituída num campo de coletividade, em constante iminência de deixar de ser o que vem sendo para tornar-se diferente de si mesmo (sujeito) e como "conjunto das condições que torna possível que instâncias individuais e/ou coletivas estejam em posição de emergir como território existencial auto-referencial, em adjacência ou em relação de delimitação com uma alteridade, ela mesma subjetiva" (...).

É nesse sentido que Pereira (2001) vai se apropriando de um eixo de significação conceitual muito interessante o qual desemboca nas questões de uma professoralidade formativa no sujeito. Entrementes, uma professoralidade é um processo de autoformação, um estado de constituição do ser em sua relação com o mundo social, do trabalho e das relações. Em sua maior parte, este autor vai sinalizando que os princípios de uma subjetividade na relação formativa do sujeito, com

seu campo de atuação, são diferencialmente constituídos numa concepção processual de projetos identitários. Em outras palavras, o sujeito em sua acepção individual ou coletiva, habita o plano do relacional, sempre com tons de visibilidade (Simondon, 1989). A subjetividade é o conjunto de condições que perfaz o sujeito (p.36). Nas palavras do autor, "... é a cena produzida no plano invisível, geradora de um campo ativo de subjetivação, isto é, de produção do sujeito" (idem). Prefiro abordar essas dimensões, de certo modo plásticas, com o objetivo de sinalizar a potência sócio-educacional que os termos conceituais fazem derivar em referência às diversas formas de sua interpretação.

Professoralidade, entretanto, não corresponde, ao todo, a uma profissionalidade (Faingold, 2003). Esta última se refere a um afunilamento em termos de definições de processos específicos às questões da identidade profissional. Sob minha compreensão, o conjunto de tensões constantes em risco de um devir sempre em potência, relativo a professoralidade, é muito distinto de uma abordagem linear de uma suposta identidade. Defender essa abordagem linearizada da identidade frente os fenômenos sociais complexos é situar e explicitar sentidos que nos aproximem de um campo de saber restrito, portanto, monopolizável e sustentado por lógicas estereotipadas de cultura e de visão de mundo. Uma identidade é sempre a institucionalização de uma forma de ser comunal e cristalizada pela perseguição de modelos estáveis, harmônicos a um padrão desejado. Nessa institucionalização, e a partir dela, pode-se homogeneizar o cotidiano e constituir os agrupamentos e as coletividades (Maradan, 2003). Note-se:

... A sociedade nos dá, prontas, algumas identidades: homem, mulher, professor, artista, mãe, pai, família, escola etc. (...) Na medida que sei, por exemplo, o que é ser professor, e me deparo com um, já tenho meia dúzia de expectativas com relação a ele. Se ele me apresentar uma conduta incoerente com o modelo que trago, vai me surpreender e vou dizer: ou ele enlouqueceu ou não é professor. Assim, a nossa sociedade é extremamente violenta pela forma como prescreve e organiza a produção da subjetividade, postulando contra a processualidade (Pereira, 2001:37).

Por isso que optei situar as diferenças básicas entre os termos tão comumente utilizados na atualidade no tocante ao campo da profissão, em particular, a do professor. O profissionalismo, então deve ser agrupador dessas características, anteriormente exploradas, porém, restringindo sua natureza a um aspecto tendenciado e projetado a uma condição proporcional aos privilégios, autoridade e reconhecimento social das pessoas que exercem suas profissões num jogo extensivo de negociações simbólico-econômicas. Os caminhos de um profissionalismo direcionam-se a processos históricos e evolutivos que tecem as teias das relações sociais e estão diretamente ligados a conjuntos de procedimentos específicos, validados como próprios de um grupo profissional, no interior de uma estrutura de poder (Popkewitz, 1997).

Sacristán (1999) vai afirmar que tomar a profissionalização e o profissionalismo como categorias condicionantes de uma profissão é necessidade imposta pelas instituições e suas estruturas de poder. O eixo central dessa idéia está na profissionalidade (Marin, 1998). Esta pode ser percebida como a expressão da especificidade da atuação dos professores na prática, isto é, a partir do conjunto de atuações, destrezas, conhecimentos, atitudes e valores ligados a ela, que constituem o específico de ser professor. A apreensão desse sistema de pensamento engloba uma discussão mais refinada sobre a subjetividade do professor inserido na prática. Esse professor, nessa concepção, será um sujeito histórico, exercendo uma tarefa e/ou uma profissão.

Ao discutir e tomar como referência às questões da subjetividade na profissionalização do trabalho do professor é, por assim dizer, a natureza implicada de minhas defesas na busca de resignificação de constructos profissionais de saberes específicos do professor. Entretanto, não quero me referir a apenas um aspecto relativo às bases desse saber que é a dimensão técnica da atividade do ensino. Há uma hipervalorização da fé na chamada pedagogia científica e na legitimação de discursos a favor de uma razão instrumental. Sou contra, explicitamente, a essa forma de se conseguir a profissionalização docente. Popkewitz (1997, p.132) vem acentuando que

esse proceder "projeta uma imagem de pensamento racional e de eficiência institucional" no imaginário da classe de professores.

De certo, o professor está situado nas instituições com o propósito de minimizar ou erradicar com problemáticas que trazem ao desempenho de suas funções (ensinar-aprender). Entretanto, penso que é preciso perceber que esse tipo de discurso, defendido com fortes paixões nos dias de hoje, inclusive aparentando uma nova roupagem, já foi nos anos 70 e 80 bastante criticados. É preciso perceber que essas novas roupagens reimprimem as políticas ligadas à produtividade e à lógica do mercado, contudo, há um prolongamento interessante nessas relações que é a substituição do Estado educador pelo Estado avaliador.

Isso significa, em relação aos processos de profissionalização, que os mecanismos utilizados pela sociedade se dão de forma estritamente ligada a sua estruturação na relação com as categorias das profissões (Perez, 1998). Nóvoa (1992) vai acentuar que, nesse processo, o recurso à legislação e as forças de associações profissionais, sindicatos são determinantes para o aumento da autonomia de classe nas profissões. Nesse sentido, não está, em meu discurso a favor da profissionalização docente, o negar dos saberes operacionais e socializados por um processo de racionalização dos conhecimentos gerados pela (in) formação com o campo profissional.

No exercício coletivo de produção e apropriação de saberes, conhecimentos e informações, é onde apoio minhas reflexões sobre a racionalização de práticas. Mas, a minha denúncia está em relação ao professor que deverá sempre estar atento ao discurso da eficácia e do rigor atribuídos e exigidos em suas relações com o mercado de trabalho. Profissionalização é luta política e, para tanto, o engajamento intelectual deve se imbuir de sentidos populares e democráticos frente à autonomia profissional e as conquistas negociadas pela ressignificação coletiva das funções sociais propagadas pelo Estado ou pelo processo de globalização do mercado, ainda, a mundialização da cultura de formação profissional.

É preciso ainda fazer menção ao estatuto social e econômico dos professores como o eixo estruturante do processo de profissionalização desta categoria sem perder de vista o corpo de conhecimentos relacionados ao exercício da profissão docente e o conjunto de normas e valores éticos que regem a profissão (Nóvoa, 1992). Nesse sentido, torna-se urgente um exercício profissional docente compreendido como a força de trabalho principal, o estabelecimento de um suporte legal para tal atividade, a criação de instituições específicas para a formação de professores e, principalmente, a constituição de associações profissionais da categoria de professores.

Giroux (1987) declara ser possível nessa questão o exercício de uma análise crítica das diferentes esferas sociais e culturais no campo de atuação dos professores. Essa análise deve ser direcionada para as possibilidades concretas de mudança e para a criação de novas formas de respostas aos diversos tipos de opressão e exploração na relação com o trabalho. Assim se tomarmos os discursos oficiais a favor da profissionalização de professores, a partir dessa leitura sobre o real, a luta pelo reconhecimento da categoria ganha outras direções.

Ademais, Contreras (2002) vem divulgando em seus estudos sobre o processo de autonomia e de profissionalização de professores que o discurso oficial do Estado a favor da profissionalização tem servido apenas para legitimar reformas pretendidas pela Política Educacional. A maior parte dessas reformas é pautada pelo processo de centralização de decisões e propagação de mecanismos de controle sobre os produtos do trabalho do professor. Nesse sentido, ao invés de se ter como fundamental a participação de uma coletividade de professores no reconhecimento e socialização de suas práticas, saberes e conhecimentos, para o Estado, a profissionalização se torna uma espécie de obrigatoriedade profissional e, assim, converte-se em uma mera exigência de requisitos técnicos das tarefas burocráticas, delegando a um poder instituído a atribuição de sentidos ao processo em questão. A proposta deve ser outra. Note-se:

... os professores colocam suas energias no entendimento de que estão passando da imposição da participação em um currículo fechado como mandato a um currículo aberto como guia interpretável; da obediência à autonomia profissional; e do treinamento ao desenvolvimento profissional... (Cunha, 1999; 135).

Com certas restrições, tenho percebido que a propagação de práticas emancipatórias tem causado pouco impacto nas relações do professor com seu campo de trabalho. Para mim, a ênfase no desenvolvimento profissional de professores está imbuída de uma busca concreta de realização histórica da categoria na sua ressignificação sobre seus papéis sociais, função para o campo de trabalho e suas relações com os poderes públicos e, sobretudo, seu compromisso com uma produção de um discurso crítico que considere a prática educativa como fonte inesgotável de enfrentamento políticos contra-hegemônicos e a favor de uma popularização do saber e dos bens sociais, culturais e simbólicos.

Entretanto, Pempel (2003) chama a atenção para o estabelecimento do interesse da profissionalização por parte do Estado. Existem esquemas previamente definidos e, as considerações relevantes sobre as necessidades de se discutir o desenvolvimento profissional de professores são aquelas que "se encaixam nas metas nacionais e nos objetivos organizativos de um projeto maior de controle social sobre a profissão".

Nesse sentido, o foco central das discussões, de agora por diante, será os saberes de profissão. Se existe um professor que se quer profissional deverá apresentar, no mínimo suas preocupações com os conhecimentos e saberes de profissão. No desenvolvimento profissional de professores esses saberes se mesclam. O conjunto de pesquisas tem nos levado a inúmeros caminhos. Penso que ainda é necessário reaproximar as discussões dessas pesquisas com o campo da crítica emancipatória na formação/atuação a partir da referência ao desenvolvimento profissional de professores em suas transformações e processos.

Denomino *saberes de profissão* o conjunto de ações, teorias e representações disponibilizadas e compactuadas por um grupo específico de profissionais, a respeito do seu campo de trabalho. Os

saberes de profissão, geralmente, são processos de apropriação/reapropriação das maneiras habitualmente utilizadas pelos membros para produzir sua atividade profissional. A natureza dos saberes de profissão é contextualizada por uma estruturação de "formas de agir, ser, pensar" comum aos seus membros, mas, não é fechada ou destituída de flexibilidades para modificações, alterações, mudanças e reapropriações divergentes da estruturação original. Os saberes de profissão se tornam, dessa forma, pontos comuns de ação e de convergências na exploração de uma situação específica, porém, são mobilizados por outros mecanismos, como por exemplo, o dispositivo da auto-regulação e da ruptura. Esses mecanismos sempre são acionados em relação às estruturações e formas de agir/ser/pensar anteriores, permitindo assim, o aparecimento de novas relações dentro do campo de atuação profissional e por isso mesmo tidas como princípio de desenvolvimento no campo da profissão.

2.17. Saberes de Profissão: perspectivas e debates

Discutir as questões relacionadas com o saber, ou plastificando melhor o tema, os saberes que tem/traz consigo o professor, muito me interessa. Não é difícil recorrer às pesquisas recentes (Cf. Garcia, 1999; Morosini, 2000; Perrenoud, 1993; Pimentel, 1993; Sacristán, 1999) que abordam a temática e perceber que, seus resultados, apontam para o mau trato e o descompromisso das universidades brasileiras, na abordagem da multiplicidade de aspectos que perfazem a busca de um saber (ou vários saberes) na profissão do professor (Moreira, 1994).

Malglaive (1990) delineia o que foi denominado de "modelo da construção do conhecimento do praticante". Explorando a formação de adultos elaborou um conjunto de leituras possíveis sobre o saber do professor, tendo em vista a discussão sobre o "conhecimento dos professores", suas problemáticas de relação nas articulações entre teorias e práticas. A esse "modelo" estariam o conhecimento teórico, o conhecimento prático, conhecimentos procedimentais e savoir-faire como signos de mobilização e estruturação dos saberes de professores, segundo Malglaive.

Há uma predominância que se destaca na valorização das experiências de profissão em contraponto à valorização da formação de professores em diferentes níveis de ensino, nesses estudos. Nessa valorização, é comum se estabelecer distinções entre saberes teóricos e práticos. Porquanto, existiriam os conhecimentos disciplinares e culturais (referindo-se aos conhecimentos a serem transmitidos) e os conhecimentos pedagógicos e didáticos (relativos à estrutura de organização das condições da aprendizagem e sua gestão). De outro modo, Altet (1993) e Tardif et alii. (1991) desenvolveram trabalhos que romperam epistemologicamente com a tendência anterior. Esse rompimento se deu pela tentativa desses pesquisadores ao descrever o "saber dos professores" numa perspectiva antropológica.

A propagação de um professor especialista, todavia se faz notar nos meios de divulgação científica em educação (Paquay, 2001). Essa divulgação vem tomando características cada vez mais direcionadas ao apoio de uma racionalidade técnica³¹. Novamente, o discurso das competências enrijece o cenário de formação. Todo um aparato modernoso de qualificação e ligação às concepções neoliberais de profissão, reaproximam calorosos campos interpretativos. A questão das análises sobre os saberes de profissão torna-se essencialmente pertinentes.

Os saberes de profissão, grosso modo, são aqueles que o sujeito compactua com o novo grupo profissional. Devido a existência de um *modus operandi*, aceito e apropriado pelo restante dos membros que compõem o grupo, os saberes de profissão os engloba, ao mesmo tempo em que são frutos de uma troca substancialmente dialética, em termos de fusão/dissociação, com os saberes de formação. É nesse sentido que os saberes se tornam dialéticos: por se fundirem, por se mesclarem, bricolarem sentidos, e tensionar crises de sentidos, nas inúmeras configurações possíveis e passíveis de temporalidade e história de suas relações.

³¹ Segundo Fiorentini, Souza Jr e Mello (1998: 308) "A racionalidade técnica pressupõe que o professor deve Ter primeiro uma formação teórico-técnica para, posteriormente, fazer da prática uma instância de aplicação da teoria ou das prescrições técnicas...".

É nessa conjuntura que se desenvolvem quatro perspectivas de abordagem de análise, organizadas por mim, a respeito do(s) saber (es) de profissão. Quais sejam: Abordagem de Análise Epistêmico-formal; Abordagem de Análise Epistêmico-operacional; Abordagem de Análise Epistêmico-pragmática; Abordagem de Análise Epistêmico-crítica.

2.18. Abordagens de Análise sobre os Saberes de Profissão

Inicialmente, gostaria de especificar o sentido dessa categorização. Abordagem é maneira ou método de enfocar ou interpretar algo. Assim sendo, ao mapear boa parte do conjunto de pesquisas realizadas sobre a questão dos saberes de profissão (ou saberes profissionais como geralmente são chamados), estabeleci uma busca de convergência de princípios teóricos que me permitisse articular teorias sob uma forma comum de tratar os saberes de profissão do professor. Abordagem de análise significa, aqui, maneiras comuns de se enfocar ou interpretar os fenômenos relacionados aos saberes de profissão. De igual modo, a questão da epistemologia³² e suas adjetivações (formal, operacional, pragmática e crítica) serve como limiares de significados próprios às maneiras comuns de se interpretar os fenômenos em estudo. Portanto, abordagens de análise epistêmico-formal, operacional, pragmática e crítica em torno aos saberes de profissão, consistirão em ferramentas que, articuladas ao conjunto de idéias aqui expostas, possam apresentar as principais tendências na atualidade a respeito dos saberes de profissão de professor.

2.19. Abordagem de Análise Epistêmico-formal

A abordagem de análise epistêmico-formal se caracteriza pelo destaque aos dois grandes pólos das discussões dos saberes de profissão de professores: a natureza teórica e prática que eles

³² O estudo dos postulados, conclusões e métodos dos diferentes ramos do saber científico, ou das teorias e práticas em geral, avaliadas em sua validade cognitiva, ou descritas em suas trajetórias evolutivas, seus paradigmas estruturais ou suas relações com a sociedade e a história; teoria da ciência.

possuem. Sua adjetivação "formal" advém justamente por se preocupar em formalizações, classificações e tipologias acerca dos saberes de profissão. Também, nesse tipo de abordagem os saberes são situados com uma produção de conhecimento onde suas classificações são inevitáveis. Nesse bloco de abordagem, alguns dos muitos autores nele inseridos, têm defendido a integração entre prática e teoria. Nessa abordagem, pode-se inserir as pesquisas de Raymond (1993), Malglaive (1990), Elbaz (1993), Altet (2001), Paquay (1994), Perrenoud (1993), Shulman (1986), Leal (1994), Fiorentini (1994), Geraldi (2001), Lüdke (2001, 1986), Fazenda (2000), Tardif et alii (1991), Souza (2000), Gonçalves (2001), Elliot (1998), entre outros.

2.20. Abordagem de Análise Epistêmico-operacional

A preocupação nessa abordagem não seria apenas apresentar as "formas" que os saberes de profissão adquirem e se baseiam para suas estruturações no campo da profissão, mas, especialmente, o interesse está no destaque aos processos operacionais que esses saberes tomam quando são re-apropriados pelos professores em suas atividades de ensino e de aprendizagem. O interesse desse grupo é na busca de entendimento sobre o como esse saber é transformado em sistema de ação para as trocas sociais estabelecidas a partir do ensino. Nesse grupo podemos identificar as pesquisas de Perrenoud (1994), Charlot e Bauthier (1991), Tochon (1991), Barth (1981), e os demais trabalhos de inspiração fenomenológica sobre o conhecimento a ser ensinado ligado às representações e às situações vivenciadas e originadas na prática profissional. Nesse grupo também se encontram Isambert (1989), Barth (1981), Paquay (1994) dentre outros.

2.21. Abordagem de Análise Epistêmico-pragmática

Diz respeito à concepção de análise dos saberes de profissão com base no seu sentido utilitarista. As pesquisas que privilegiam essa abordagem se preocupam com aquelas construções que são direcionadas pelo fator "pertinência social e científica", como sinônimo de "produto útil aos

professores", dos saberes e das práticas desenvolvidas pelos sujeitos em seus contextos de trabalho. Nesse tipo de abordagem o saber, busca-se os impactos produzidos pelo conjunto "prática-teoria" do professor, na comunidade onde foi originado e na sociedade maior onde está inserida. O centro dessas pesquisas está ligado a natureza prática (útil) e que responda às necessidades imediatas encontradas na relação educativa. Gordon (1979), Isambert (1989), Paquay (1994), Carbonneau (1993) entre outros.

2.22. Abordagem de Análise Epistêmico-crítica

Nesse último tipo de abordagem as análises sobressaem-se na direção de compreender as práticas dos professores como uma produção simbólica, cultural e de forte potência ético-emancipatória. Os saberes de profissão são entendidos como dispositivos necessários e, efetivamente destinados a serem instrumentos de transformação social e da quebra de dissociações entre os tipos de saberes e conhecimentos. Sua tendência é à busca de socialização dos saberes produzidos entre os diferentes grupos profissionais de sujeitos. A importância dos saberes de profissão para essa abordagem é questão de luta política e conquista de autonomia e emancipação da categoria profissional dos professores. Geraldi (2001), Zeichner (1992, 1993, 1996, 1998), Apple (1998, 2000), Silva (1999), Freire (1983), Sthenhouse (1996), Lüdke (1996), Sacristán (1999), Young (1971), dentre outros.

2.23. Afinal, que saber (es) tem o professor?

Isso posto, venho interpretando os saberes de profissão como uma noção polissêmica. O saber³³ somente adquire significado se contextualizado entre a informação e o conhecimento. Geralmente, defendo que o saber situa-se em um intermédio interfuncional entre o conhecimento e a (in) formação. Beillerot (1985) vai definir o saber como aquilo que para determinado sujeito é adquirido,

³³ Do latim *sapere*, sabor.

elaborado através do estudo ou da experiência. Saber, nesse sentido, também, será processo elaborado nos pressupostos de uma mediação diferenciadora de elementos circunstanciais e firmados por uma realidade histórica concreta.

O processo de diferenciação entre saberes, conhecimentos e informação nem sempre foi estabelecido por entre as pesquisas realizadas nos últimos vinte anos. Há uma confusão terminológica e conceitual ao se abordar as questões de um saber do professor. Legroux (1981) define a importância de se perceber um limite conceitual entre os termos a fim de que se possa melhor utilizá-los. Segundo este autor, a informação é exterior ao indivíduo e de ordem social; o conhecimento é integrado ao sujeito e de ordem pessoal. Nem tudo que circula como informação nas trocas cotidianas das relações sociais são produtos de conhecimentos por parte dos atores que delas participam. Assim sendo, o saber consistiria no processo mediático e intermediário entre essas duas categorias conceituais. Os saberes se constroem na mediação social e é de natureza intersubjetiva.

Portanto, ao meu ver, existiriam nos saberes, diferenciadas modalidades de circulação de informações e conhecimentos. O trabalho do professor estaria, em situações de trocas sociais, seja entre pequenos grupos, como a classe da escola, ou em situações de maior abrangência como a divulgação de ensino em espaços midiáticos (TV, rádio, internet), precedido por uma elaboração personalizada de conjuntos de apropriação de informações e de conhecimentos. Porquanto, se o trabalho do professor é elaborar informações em conhecimentos a serem divulgados pelo ensino, ele o faz tendo em vista a sua apropriação por via do saber. Essas atividades de forte tendência cognitiva não adquirem origem num presente lógico, progressivo. São processos de raciocínios flexíveis e abduativos, ou seja, fundados numa relação marcada pela forte presença da intuição, introspecção e pelo instinto (Tochon, 1991).

O saber do professor, ou ainda, os saberes do professor se caracterizam por uma plasticidade de definições, funções, naturezas e finalidades (Anastasiou, 2002). Pode-se tratar do saber como

expressões de uma conduta individual ou coletiva a partir das representações que o (s) sujeito (s) criam sobre suas próprias práticas nascidas pelas trocas sociais e contextos de comunicação (Jodelet, 2001). Os saberes relativos ao campo de atuação do professor são também elementos de apropriação intersubjetiva e cultural de informações e conhecimentos a serem transmitidos e reelaborados pela presença maciça da linguagem.

Nesse sentido, estive preocupado com as relações que os saberes (intermediários entre o conhecimento e a informação) teriam na atuação do professor. Foi necessário estabelecer algumas funções relativas aos saberes para dar-lhes sentido teórico e visibilidade no campo de trabalho do professor. Quanto às funções dos saberes do professor, pode-se encontrar três modalidades centrais: a reguladora-representacional, a proposicional-assertiva recursiva e identitária e, ainda, a argumentativo-crítica. Para formular essas categorias, redimensionei os princípios apresentados por Tardif e Gauthier (2001) ao se referirem aos papéis desenvolvidos pelo professor como procedimentos de uma racionalidade formativa.

Segundo Tardif & Gauthier (2001) discutir a questão do saber do professor repercute na análise sobre a noção geral da cultura intelectual da modernidade. De modo contundente, esclarecem que uma hipervisibilidade em relação aos saberes dos professores tem sido sustentada por uma ética que exclui uma abordagem redutora e simplista. Assim, contextualizando essas observações sem perder o quadro da cultura da modernidade, afirmam que "o saber foi definido de três maneiras, em função de três" lugares "ou tropos: a subjetividade, o julgamento, a argumentação" (p.192).

A função atribuída ao lugar da subjetividade é o campo da certeza subjetiva que é produzida por um pensamento racional. Há uma forte oposição aos sistemas da crença ou da fé, convicção ou preconceito. Nesse sentido, segundo os autores (op.cit) pode essa função assumir duas formas fundamentais: a da intuição intelectual e a da representação. Na função atribuída ao julgamento, como a segunda das três maneiras apontadas, o saber é o ato de julgar. Esse julgamento remete à dimensão assertiva ou propositiva do saber, entre afirmações e negações que sejam lógica e

estruturais. A terceira e última instância é a da argumentação, compreendida como um saber que "se desenvolve no horizonte do outro e em vista dele" (p.194). Em outras palavras, o saber "(...) engloba potencialmente diferentes tipos de discursos (em particular normativos: valores, prescrições, etc.), cujo locutor, no âmbito de uma discussão, esforça-se em fundar a validade, oferecendo razões discutíveis e criticáveis (....)" (ibidem). Haja vista, o conjunto de exposições anteriores, pude reintegrar à teoria alguns elementos que ultrapassam o significado que mobilizam as funções dos saberes de professores em seu contexto de manifestação. Observe:

1. À função da subjetividade, agreguei a idéia da regulação-representação. Entendo que nos terrenos da subjetividade existem processos internos e externos que regulam uma conduta e que se expressam pela concretização das práticas de interatuações. Toda regulação de conduta está relacionada a uma representação individual ou coletiva como constructo mental, enviesado pela (s) linguagem (ns).
2. À função do julgamento, redirecionei para a questão do aspecto proposicional-assertivo recursivo e identitário por perceber que toda asserção ou proposição como formas de expressão do pensamento e da linguagem por via de juízos (julgamentos) é sempre recursiva e traz consigo elementos que a tipificam como pertencente a um determinado contexto social e histórico. Isso significa que os saberes de professores não apenas exprimem um julgamento como também proponhem suas inteligibilidades a partir de um apelo a diversos recursos que retomam seu lugar de origem, portanto, sua cultura e sua (s) identidade (s).
3. À função da argumentação, ressignifiquei o processo nela contido atrelando uma adjetivação fecunda e problematizadora como a questão da crítica. A crítica não é pois apresentação expositiva de limites, estados ou intencionalidades descontextualizados. Crítica é a reapropriação de sentidos elaborados historicamente a partir de um posicionamento engajado em superar as lacunas e muralhas entre os diversos tipos de saberes, conhecimentos, situações, práticas e formação.

Mesmo assim, não tem sido comum, em educação, insistir na defesa de um saber subjacente e propulsor às discussões sobre sua (s) natureza (s) identitária (s) na profissão de professor. Ao contrário, a propagação comumente aceita de que o professor tem, apenas, a função de elaborar conhecimentos ou, pelo menos, tratar as informações a serem divulgadas no espaço escolar como tal, ainda é muito presente. Ao meu ver, isso apenas atribui uma forma monolítica de identidade. Aqui, ainda, é preciso distinguir a pertinência desses princípios.

Reconheço que nem no campo da Filosofia se pode encontrar uma distinção clara a respeito da diferença entre saberes e conhecimentos. No entanto, opto por demarcar essa distinção, acreditando que a superação de problemáticas que envolvem a negação dos saberes de professores, perpassa pela maneira como se interpreta o objeto de um exercício discursivo, quer pela linguagem sónica ou pela argumentação crítica que sobre ele se faz e se divulga. Seguindo as observações de Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p.277) nota-se:

De fato, quando se interroga o (as) professor (a)s sobre seus saberes e sua relação com os saberes, eles priorizam, e isso a partir das categorias de seu próprio discurso, os saberes que qualificam de práticos ou de experiência. O que caracteriza, de modo global, esses saberes práticos ou da experiência, é o fato de originarem da prática cotidiana da profissão, e serem por ela validados. Assim, nossas pesquisas indicam que, para o (a)s professor (a)s, os saberes adquiridos através da experiência profissional constituem os fundamentos de sua competência. É a partir deles que o (a)s professor (a)s julgam sua formação anterior ou sua formação ao longo de sua carreira. É igualmente a partir deles que julgam a pertinência ou realismo das reformas introduzidas nos programas ou métodos. Enfim, é ainda a partir dos saberes da experiência que o (a)s professor (a)s concebem os modelos de excelência profissional no interior da profissão.

Opto por explorar as naturezas do saber do professor tratando-as como processos identitários dentro de um exercício da subjetividade do sujeito e não como uma identidade. O conceito de identidade atrelado à modernidade reduz as perspectivas heurísticas de se analisar o campo educacional. Processos identitários tornam plurais as compreensões sobre os objetos do mundo de forma relacional. Identidade reduz o conjunto de análises por se aproximar muito de uma

significação social limítrofe na abordagem dos fenômenos. Uma identidade é uma forma de ser padronizada, referente. Processos identitários são as plurais manifestações de variadas formas de ser do fenômeno em suas circunstâncias, em suas múltiplas referências, situações e contextos.

Por fim, o tópico "Afim, que saber (es) tem o professor?" me conduziu a outra tentativa de compreensão sobre os saberes do professor a qual denominei "Saberes de formação" presentes no desenvolvimento profissionais de professores.

2.24. Saberes de formação como expressões identitárias da profissão

Existem saberes que são gerados no exercício da prática profissional e outros que são admitidos como possíveis e existentes durante todo o processo formativo do sujeito antes mesmo de seu ingresso na carreira do magistério. Esses saberes são articulados entre si numa dinâmica às vezes caótica, mas têm uma forma comum de se manifestarem no decorrer do desenvolvimento profissional do professor. Saberes de formação se caracterizam como recursos de referência à história de vida do sujeito, suas trocas sociais, culturais, seu *curriculum* e sua adesão ao trabalho profissional do exercício do ensino. Seduzo-me pelo empréstimo das palavras de Dias citada por Nóvoa (1999), quando diz que "o professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor". Nesse sentido é que os saberes de formação são como expressões identitárias da profissão e não se trata de outro paradigma de abordagem em relação aos saberes de profissão, senão seu prolongamento e vice-versa.

Ao longo desse capítulo pude ir construindo uma teia de relações importantes sobre os saberes do professor, especialmente numa tendência a delimitar referências teóricas diversas sob a forma de contraponto heurístico e até formal. Acompanhando os trabalhos de Shulman (1986) e suas releituras feitas por Gonçalves & Gonçalves (2001) pude perceber, em suas pesquisas, que o foco de interesse central dos estudos realizados nesta última década, esteve na tônica do domínio que o professor deveria possuir acerca de sua disciplina. Dando hipervalorização aos conhecimentos

apreendidos na formação, esses estudos demonstram que as questões relativas à prática pedagógica ou à didática eram pouco valorizadas. Acrescente-se a esse processo um período de quase ausência de discussões, inclusive dos domínios disciplinares, por não se priorizar uma problematização das diferentes concepções e perspectivas histórico-epistemológicas acerca dos conceitos e idéias basilares de cada disciplina/formação. Esse enfoque se refletia tanto na formação quanto na seleção para o ingresso no campo de trabalho. Mais uma vez, esse cenário se aproxima, sobretudo, das caracterizações do período dos anos 70 e o destaque precípua da técnica como instrumento molar da formação e da prática de ensino nas instituições formadoras.

Tenho redimensionado minhas reflexões para esse processo de formação e de atuação de professores sempre me referindo ao contexto dos anos 70, 80 e 90, como condições fundamentais para a compreensão profunda das problemáticas dos saberes no desenvolvimento profissional de professores. Por conseguinte, formulei, nestes últimos dois anos, a partir do exercício da pesquisa realizada nos meus estudos de Mestrado de Educação em Pesquisa, uma categoria-conceito, presente no desenvolvimento profissional de professores, a qual denominei **saberes de formação**.

Foi observando como os sujeitos pesquisados significavam seus saberes e sua formação, a partir das interlocuções estabelecidas no trabalho de campo, que articulei alguns elementos, anteriormente já percebidos durante o desenvolvimento da pesquisa, e dei origem a uma discussão séria a respeito de saberes que são produzidos e negociados pelos professores durante sua formação. Para tanto, é necessário discutir, a partir de uma referência teórica, o conceito relativo à formação.

Macedo (2000) vai situar a complexidade da palavra *Bildung* (formação) na língua alemã com o objetivo de se aproximar de uma compreensão radical sobre o termo. Nesse sentido, reaproprio-me desses sentidos radicalizados por Macedo (2000) estabelecendo um contraponto de interesse político maior em termos de projeto de engajamento. Segundo o autor (op.cit) "... revestido de uma carga ideológica sem igual, o conceito de *Bildung* só se torna plenamente compreensível a partir

da própria evolução político-social da sociedade alemã... (p.251)". Observe, leitor/leitora que nessa afirmação estão mobilizados os sentidos de uma indexalidade³⁴ na construção do termo. A formação, portanto, é construção pessoal/social do sujeito (ou de um grupo de sujeito) carregada de sentidos nas origens de sua elaboração e movimento.

O que venho chamando de saberes de formação é o conjunto de sistemas abertos, flexíveis e recursivos à própria história de vida do sujeito, suas relações pessoais e coletivas de representações, concepções de mundo, práticas, intencionalidades e engajamentos, trazidos pelo sujeito e negociados durante o ingresso nas discussões relativas à profissão do professor. Em realidade, os saberes de formação de professores são os saberes de natureza existencial (*ex-sístere*, fora do sistema) em relação ao grupo que o sujeito pretende participar, que se articulam com os saberes comuns aos membros de determinada profissão (diria ainda, à sintaxe defendida pelo grupo) para empreender reapropriações e ressignificações do corpo de conhecimentos e informações que, circula no conjunto das interações, como veículo de comunicação e de trocas entre as condutas socioprofissionais em andamento e concretização histórica.

O destaque à formação como elemento propício à elaboração de saberes é proposta rica para abordagens críticas dos fenômenos relacionados ao desenvolvimento profissional de professores. Haja vista que Llinares (apud Fiorentini, 1998) destacou a pouca valorização e rara problematização nas pesquisas e políticas acadêmicas sobre os saberes escolares, os saberes docentes tácitos ou implícitos, dentro dos programas de formação de professores nos anos 80. Embora a prática pedagógica de sala de aula e o destaque aos estudos e pesquisas sobre os saberes do professor tenham sido divulgadas nesse período, a legitimação ou a validação da formação, nesses estudos, estavam longe de serem reconhecidas pela universidade como espaço de construção de saberes.

³⁴ Para Macedo (2002: 40) a indexalidade é radical no seu projeto de contextualização da atividade sem a qual não é possível compreender sua emergência, crivada de sentidos e significados.

Nesse sentido, Geraldi (1993), Ezpeleta e Rockwel (1986) apontam uma direção contrária a essa visão nos cenários da universidade. Nos anos 80, ao invés de propagar seus estudos como forma de articulação socioprofissional na luta a favor da redemocratização do acesso ao saber, a maioria dos pesquisadores procurava analisar como a prática pedagógica e os saberes dos professores eram abordados por suas carências ou confirmações a um modelo teórico que os idealizava. A esse "modelo" subentendia-se o da formação. Entretanto, quero deixar claro que formação, aqui, não significa o sujeito estar limitado a uma desenvoltura teórica e elaboração de saberes descontextualizados. Formação é processo complexo de atribuição de sentidos aos contextos de relações onde existam a necessidade e a propulsão de se apropriar de informações e conhecimentos de modo a tensioná-los com a ressignificação de práticas e saberes em relação a sua história de vida pessoal/profissional.

Então, a fim de poder alargar essas discussões, recorro as definições de Habermas (1982) a respeito do saber e da formação. Nesse sentido, a formação é um princípio de mobilização social/individual interessada por práticas comunicacionais identitárias e reativas a condutas simplificadoras da atuação entre os grupos (p. 55); o saber, é o resultado da atividade humana motivada por necessidades naturais e interesses e sustentado em virtude de três interesses constitutivos de saberes: o técnico, o prático e o emancipatório.

Carr e Kemmis (1988, pp. 147-150) vão especificar a natureza desses interesses. Para Habermas, o interesse técnico é também instrumental (técnico-instrumental). De modo especial, adota esse tipo de interesse a forma de explicações científicas objetivas, explicações baseadas numa abordagem causal. Segue o modelo da racionalidade técnica, nascida no berço das ciências empírico-analíticas, cujo interesse é produzir instrumentos racionais de intervenção no mundo vivido; o interesse prático, pauta-se através de procedimentos interpretativos oriundos do modelo antropológico ou hermenêutico. Esse tipo de interesse de saber visa identificar/interpretar os

significados produzidos pelos praticantes no mundo-vida com a intencionalidade de informar e subsidiar o juízo prático.

Para o último tipo de interesse de saber, Carr e Kemmis afirmam serem raros os estudos que apresentam interesse emancipatório, visando à libertação e a autonomia racional dos sujeitos. A superação de interpretações restritas e/ou estreitas, e ainda, distanciadas da crítica para com os significados subjetivos, é o que mais se destaca nesse tipo de saber. O conhecimento emancipador permite avaliar as condições/determinações sociais, culturais e políticas em que se produzem a comunicação e a ação social.

Nesse sentido, Britt-Mari Barth, professora do Instituto Superior de Pedagogia de Paris, tensiona sua produção na investida de associar a formação de professores sempre diante do problema do saber produzido, vivido, gestado, negociado e reinterpretado pelo professor. Um dos desafios apontados em seus estudos é mediar condições necessárias para que o professor modifique suas concepções, posturas, crenças e ações no conjunto de práticas exercidas em suas interações com o campo do trabalho. Barth (1993) não deixa de situar a importância de se conhecer a fundo as teorias implícitas da prática que executam os professores. Não há em seu sistema de interpretação uma distinção maior no destaque a teoria ou a prática. Nesse sentido, esclarece que a teoria indissociada da prática pode funcionar como ferramenta de análise para uma situação real (p.28).

No universo plussignificativo dessa produção, o interesse maior de Barth (1993) é investigar as formas que o saber toma durante o exercício profissional em situações de ensino-aprendizagem. Uma de suas problematizações é em torno da possibilidade de se captar as formas de estruturação de saberes no momento em que eles se elaboram no contexto de relações didático-pedagógicas. Vejo como fundamental essa preocupação para o terreno das pesquisas atuais. É preciso delinear um campo semântico que especifique um mapeamento dessas formas de estruturação a partir de princípios que incluam a formação, a (de) formação e a transformação desses saberes ao longo do

desenvolvimento profissional do professor. A esse respeito, Barth (1993, p.61) acentua (que observou variáveis constantes que lhe permitiram qualificar o saber como sendo, ao mesmo tempo, estruturado, evolutivo, cultural, contextualizado e afetivo).

As discussões que tenho feito a respeito do aspecto estrutural dos saberes de formação baseia-se numa concepção de compreensão dos processos de hipertextualização relacional entre os seus diversos tipos. Existe uma rede de interconexões entre as comunicações e organizações de práticas de ensino elaboradas pelos sujeitos em seus contextos de interação social, escolar e institucionalizadas. O interessante é que se plastifique essa concepção pelo reconhecimento de que cada pessoa cria sua própria rede de interconexões associando tudo o que sabe ou sente em relação a uma idéia ou proposição. Esse campo de domínio pelo sujeito é um exercício de subjetividade: entrelaça-se a partir de uma linguagem própria, indexalizada. Venho propagando nos espaços acadêmicos onde atuo como professor de um dos Departamentos de Educação da Universidade do Estado da Bahia, a necessidade de se perceber os eixos de relações que são estabelecidos entre os saberes diversos produzidos pelos professores no decorrer do exercício profissional em sua história de atuação/formação. Observe-se:

Não é a idade que é o factor determinante das nossas concepções mas sim o número de 'encontros' que tivemos com um determinado saber, assim como a qualidade da ajuda que tivemos para os interpretar (...) Estes 'encontros' não são os mesmos e não acontecem na mesma ordem; o que é uma referência para um - e representa o seu quadro conceptual, o seu núcleo de saber - é inexistente ou mantém-se na periferia para o outro... O saber não é linear. Não se constrói como um prédio onde se deve necessariamente começar pela base e acabar pelo teto (...) O nosso saber é o sentido que damos à realidade observada e sentida num dado momento. Existe no tempo, como uma paragem, uma etapa. Está em constante transformação, em perpétuo movimento, tal como uma sinfonia inacabada (ibidem, pp. 65-66).

Diante do exposto, é óbvio que os saberes de formação são também processos de construção que envolve o caráter afetivo e cultural. Um saber sempre é contextualizado na sua bacia semântica local. Somente na geração de suas apropriações dentro de um referencial contextual é que

podemos subtrair dele sua pertinência e significação. Os inúmeros eixos de relações, os inúmeros encontros estabelecidos entre os processos de formação e de trocas sociais, são vivenciados a partir de uma dialogia temporalizada e historicamente em alteração.

Em momentos atrás, defini que o saber possuía natureza evolutiva. Entendo que essa evolução não corresponde a sistemas rígidos de progressividade lógica ou encadeações sequenciais. A evolução desse saberes se dá num *círculo retroativo* mediante interações múltiplas (Wiener apud Morin, 2000). No processo das retroações, os pontos nodais entre os acontecimentos estão no binômio ordem/desordem (Morin, 2000). Esses processos são sempre recursivos e não se estreitam a uma abordagem progressiva dos acontecimentos.

Não existirá uma seqüenciação do tipo, ontem-hoje-amanhã, no tratamento investigativo diante dos saberes de profissão/saberes de formação. As dimensões de tempo são acionadas por um princípio de recursividade às retroações. Quer dizer, ao se produzir um saber, toma-se sua "evolução" pelos constantes fluxos de naturezas diversificadas que se manifestam numa tipologia bastante alterada onde o presente significado de uma atividade é acionado por elementos de uma construção anterior, mas sempre referendada por uma lógica de um devir tal. Um saber sempre é relacionado ao contexto e situações onde foi gerado. Há uma construção não linear em sua natureza a ponto de se formalizar como produto de natureza única e imutável. As ações em torno à apropriação e a produção de saberes são baseadas num feixe de representações individuais sobre o objeto de sua produção. Porém, esses saberes não se limitam a um fluxo de inconstância. São regulados por princípios que necessitam ser mais bem explicitados.

Proponho a partir de agora a explorar detalhes a respeito do que chamo de Saberes de Formação, expondo suas estruturas na atuação profissional de professores e como parte integrante de sistemas construídos durante seu desenvolvimento profissional. Para facilitar a identificação durante a leitura do texto, enumerarei-as na seguinte ordem: 1. Saberes como expressão de uma

prática de ensino endo-regulada; 2. Saberes como expressão de cognição e acesso à informação especializada; 3. Saberes como expressão de socialização profissional híbrida.

2.25. Saberes como expressão de uma prática de ensino endo-regulada

A presença de saberes como expressão de uma prática de ensino endo-regulada nas atividades do professor, corresponde aos conjuntos de esquemas de ação/reflexão que permitem a integração funcional entre o repertório de experiências da história de vida comum ao sujeito e as práticas do exercício profissional exigidas pelos campos de trabalho. Os atores sociais geralmente trazem à tona processos de significação que incluem, em suas manifestações, princípios com uma forte perspectiva de abordar a própria formação, como uma prática personalizada, mobilizada pela obediência a um referencial prático-utilitarista, supostamente como a expressão de um saber regulado no interior de suas práticas de ensino, tomando por referência sua história de representações sobre as práticas educativas, e é, esse proceder, por isso mesmo aceito como importante.

A história pessoal e o conhecimento dos processos educativos adquiridos no decorrer de suas necessidades e demandas de repostas aos problemas enfrentados com o ensino e com a aprendizagem, são pontos básicos nesse tipo de saber. O surgimento de situações-problema é percebido a partir de uma perspectiva subjetiva-racionalista do esquema ação-reflexão-solução. Com um princípio básico de se referir sempre às suas próprias práticas, como àquele que conhece/narra/vivencia os contextos e problemáticas do/pelo/no interior das situações educativas, a sua ênfase é na formação como especialmente uma produção “personalizada”. A caracterização de uma prática endo-regulada, enfatiza um saber localizável e idiossincrático³⁵.

³⁵ Peculiar ao próprio sujeito, sua subjetividade e contexto identitário.

Dito de outro modo, os atores sociais que atribuem às origens dos diferentes saberes de formação uma função endo-regulada incidem na ênfase da experiência pessoal, como requisito básico de seus esquemas de ação. É um saber de certa forma gerado/gestado no seio de suas territorialidades, enraizado numa política de significação muito pessoal, que se afina com o conjunto de valores historicamente negociado pelos sujeitos em sua história de vida, de profissão e das instituições, assim como das relações construídas em seus “ambientes de trabalho”. Nesse sentido, os saberes construídos pelo professor em seu desenvolvimento profissional são envolvidos por um discurso que, grosso modo, soam “superficiais e sem valor social”; saberes ligados a esquemas de ação/reflexão com visão de mundo subjetiva. Os saberes de práticas denominadas endo-reguladas trazem consigo esse eixo problemático.

2.26. Saberes como expressão de cognição e acesso à informação especializada

Nesse segundo grupo de saberes de formação a valorização central de significação do sujeito é muito mais direcionada à fundamentação teórica (ou a ressignificação das informações especializadas) do que a valorização das práticas individuais desenvolvidas nos contextos de trabalho. Outra dimensão importante é que esse tipo de saber elege o acesso a informação especializada como critério fundamental para uma atuação/formação profissional respaldada pela busca de um ensino de qualidade. Nesse sentido, os centros de formação, os cursos sequenciais, as atualizações ou programas de treinamento de professores seriam instrumentos que fomentariam uma melhoria na qualidade de oferta e distribuição do ensino e da formação.

Essa perspectiva de valorização dos aspectos de estudos teóricos e do acesso a informação foram considerados como elementos estruturantes que orientam a formação/atuação no desenvolvimento profissional de professores em diferentes contextos educativos. A intencionalidade do ator social traz como referência direta os objetos da informação e da cognição. Esses objetos são compreendidos também como esquemas cognitivos que dão sentido ao processamento de informações na atuação/formação de modo sempre cumulativo-relacional. Ou seja, a quantidade

de informações é necessária, se nela estiver presente eixos de relações múltiplas e de contextualização a experiências várias no trabalho de professor, e não apenas o domínio teórico, sem que se perceba as nuances de suas ligações com o mundo concreto das relações do ensino e da aprendizagem.

Duas características chamam a atenção nesse tipo de saber: a ênfase sobre o acesso a informação especializada pelo destaque às questões de uma defesa ao fundamentalismo necessário ao exercício de práticas de ensino, formação/atuação. A outra é que esse tipo de saber tem sua excepcionalidade quando tensiona a natureza de uma instrução reprodutivista de conteúdos com a discussão crítica de seus elementos constituintes. As construções desses saberes se dão de modo a tratar a informação especializada como essencial para a sua formação. São sujeitos que se preocupam em defender a teoria educacional, reconhecendo sua relação com a prática e as situações corriqueiras do dia a dia na escola e sua importância como elemento formador de uma prática de ensino crítica e relativamente autônoma (Fávero, 1994).

2.27. Saberes como expressão de socialização profissional híbrida

As discussões sobre o terceiro tipo de saber, pertencente ao tópico do desenvolvimento profissional de professores, compreendem, portanto, o sentido da troca negociada e as regulações dos saberes de formação/profissão de modo mais radical. Grosso modo, sua estruturação implica na questão de uma interdependência das trocas entre os sujeitos e os contextos institucionais onde são gerados. Isso significa dizer que, esses princípios se aplicam menos a uma visão redutora ante o significado atribuído pelo sujeito a suas interações, e mais, a uma oportunidade de se perceber a natureza relacional/hipertextual contida no sentido atribuído ao termo.

O princípio de uma formação pautada por uma cadeia de significações, fechada e emblemática, não corresponde às representações simbólicas encontradas nesse terceiro grupo. Os saberes de formação/profissão, nessa categoria, são distorcidos pela linguagem do Outro e nela ressignificados. Existe uma dialogia que torna uma gramática social regulada por uma sintaxe de

interatuações formativas, plurissignificadas e inteligivelmente pautadas por uma ética comprometida com uma língua mestiça.

Ao abordar um saber com expressão híbrida, recorri às idéias de Mc Laren (2000) ao trabalhar em seu projeto teórico-político, possibilidades do exercício engajado de uma pedagogia crítica radical. Uma pedagogia que discutisse os sentidos de uma prática multicultural, ético-política e revolucionária crítica. A perspectiva da divulgação dessa natureza híbrida vem da própria idéia do termo³⁶. O engajamento numa prática de socialização profissional, com essa adjetivação (híbrida), pressupõe a necessária retirada da prática comum de isolamento entre os professores (Lüdke, 1996). As trocas de experiências, as múltiplas funções da teoria, da prática, das informações especializadas e dos saberes de primeira ordem, são negociadas por uma semantização de respeito às alteridades dos sujeitos que se relacionam nas instituições educativas.

Nesses termos, a adjetivação “híbrida” é uma busca de superação intencional das limitações enfrentadas no ensino e na profissão. Nesse tipo de saber de formação a abertura ao diálogo com as situações complexas, diversificadas e plurais, que procuram driblar o conjunto perverso de negação da crítica e da autonomia dos professores, em seus espaços de atuação/formação, é essencialmente importante.

Em complemento, a idéia de se pensar uma formação instituinte, como uma postura frente às abordagens dos fenômenos educacionais complexos nos centros de formação, implica numa perspectiva de tornar a prática de relação entre os professores e seus contextos de (in) formação, carregada de sentidos em sua semântica de contradições. As perspectivas de suas produções intelectuais, suas crises e aprendizados de formação e de experiências de ensino, mediante a

³⁶ Do lat. *ibrida*, *hibrida* ou *hybrida*, *ae* 'cruzamento de animais de diferentes espécies, p.ext. filhos de pais provenientes de diferentes países ou oriundos de condições sociais diversas', prov. pelo fr. *hybride* (1596) 'que provém de espécies diferentes, (1647) pal. formada por el. de línguas diferentes, (1832) composto por el. diferentes'.

criação de um projeto coletivo de engajamento em seus espaços de atuação e militância, nesse tipo de saber, é outra necessidade para os professores.

Por fim, pode-se falar que esse terceiro tipo de saberes propõe um estado de tensões de sentidos que se desenvolve no horizonte do outro e em vista dele. É um saber percebido como instrumento e como perspectiva de abordagem de como as práticas, auto-reguladas ou não, imbuí-se de uma atividade discursiva, seja de natureza lógica, retórica, dialética, empírica, mas, sobretudo, de natureza lingüística acentuada. Essa atividade envolve uma proposição e uma ação, significadas na prática dialógica das interações.

2.28. Alteridade e mudanças ocorridas no professor

O conjunto de transformações que passam os professores, durante o percurso de suas atividades profissionais, não é a uma única fonte de busca de compreensão sobre o como ocorre, ou como se dá o desenvolvimento profissional no exercício da docência. Essa seria uma visão redutora e imediatista. Mas, tenho convicção de que, nessa tarefa, sua análise é fundamental. É preciso se ter em mente que essas transformações ocorrem num contexto de mudanças sociais, culturais, econômicas e políticas e que estão na base de toda alteração que passa o professor³⁷. Entretanto, por entender que essas transformações causam impactos profundos em termos de organização da vida psíquica, social, biológica, cultural e não apenas didáticas ou pedagógicas dos professores, Vergnaud (1991), Perrenoud (1994), Gauthier (1998), dentre outros têm conseguido articular reflexões de importância fundamental nesse sentido.

Entendo esse processo de alteração, associado ao conjunto de transformações sofridas pelo professor como um hiato entre a divergência, o inédito e a diversidade ocorrida na manifestação dos saberes de formação/profissão na prática do ensino. Balandier (1988:242) afirma que a divergência, na modernidade, amplia a complexidade e estimula a diversidade. Nesse processo, os

³⁷ Alter + ação= tornar-se outro.

sentidos atribuídos às coisas tornam-se difusos, porém, ressignificados na memória de quem os projetou. A consideração problemática desses mecanismos pelos quais o professor passa em seu desenvolvimento profissional é enriquecedora, na medida em que permite olhar os sentidos que se cruzam, em diversas composições, sob forma de arranjos de normas expressas ou ocultas que regulamentam a (s) identidade (s) dos professores como protagonistas principais que, além de perceber a conjuntura dessas transformações, criam realidades.

O estudo das problemáticas relativo às mudanças na forma de ser de professores é poliédrico. Essas transformações se referem, de pronto, às questões de ensino/atuação/formação, situando o professor, seus processos e significações, a partir de uma perspectiva multifacetada em relação a seus processos identitários e em relação à memória de sua vivência na profissão/formação. É preciso ultrapassar visões clássicas que situam as esferas de atuação/formação do professor na eficácia do seu fazer profissional. Assim é importante reafirmar que o professor é, também agente e sujeito social, não restrito a sala de aula, mas, cidadão/profissional/homem situado na sociedade do seu tempo e referendado por suas alterações e mudanças.

O tratamento dessa questão, por uma aproximação menos jocosa desse universo de transformações que circunda os processos de formação/atuação de professores, não é fácil. Estabeleci um longo percurso teórico-metodológico que, desde a psicologia do desenvolvimento social a sociologia crítica, pudesse me sentir "íntimo" das reflexões circundavam no campo e em minhas esferas de atuação. Optei, em sua maior parte, por uma abordagem psicossociológica de forte inspiração fenomenológica (Lèvy, 2001). Esse tipo de abordagem se fundamenta nas análises profundas dos sentidos e das crises dos sentidos que passam os sujeitos em seus desenvolvimento psíquico, social, ecológico, político, ético, etc.

Além disso, com Ferrarotti (1985) pude estabelecer alguns elementos categoriais que tipificam as análises sobre esse tópico. Dentre eles estão o aspecto biológico, a origem social, o grupo de pertença, as instituições que o admitem, o envolvimento econômico e cultural com a profissão e

com a memória. Para Orrico (2002) a memória é linguagem significada pelo jogo de identidades que se fundem no decorrer da existência e do agir humano sobre o mundo. Memória é dinâmica de comunicação entre as fusões de identidades. Esses elementos se entrecruzam e delineiam regularidades de comportamento social, freqüentemente associados a modelos convencionais, associados e como resultante de ajustamentos estruturais e organizacionais, inclusive. É notório que as expressões referentes ao tópico das transformações sofridas pelo professor estão presentes nessas regularidades. Essas discussões trazem à tona algumas variáveis fundamentais consideradas por Ferrarotti (1985:32): a experiência de trabalho, associada à estrutura de classe como quadro social, e o tópico existencial específico a essa relação, contextualizada a partir de uma situação vivida em uma época de terminada.

Nesse sentido, a prática desenvolvida pelo professor não corresponderia também ao conceito de automatismo ou de ausência de reflexão em suas atividades. A noção piagetiana de esquemas adquire, aqui, significação e pertinência fundamentais. Piaget (1973:23-24) compreende como esquema de ação tudo aquilo que, em uma ação é transferível, generalizável ou diferenciado entre uma situação e outra. Em outras palavras, um elemento comunal existente nas diversas repetições ou aplicações de uma mesma ação. É nesse sentido que Vergnaud chama de "organização invariante da conduta para uma classe de situações dadas" (p.136).

Para compreender com maior clareza a idéia de um conjunto de elementos que, em sua organização invariante (Vergnaud, 1991), passa a extender-se em sucessivas estruturas de esquemas diferenciáveis, foi necessário adequar a essas abordagens já citadas, a idéia central do pensamento de Bourdieu (1980): a noção de habitus. A noção de habitus é enriquecida e diversificada por várias situações em relação às transformações sofridas pelo professor em seu desenvolvimento profissional. Um habitus constitui a atividade de pensamento, ações, percepções e sistemas de crenças que regulam a prática comumente exercitada pelos membros de um grupo social determinado. Nesse sentido, Bourdieu (1980) explica o habitus como a interiorização de

limites objetivos exercidos nos campos da socialização. Para o professor, ao meu ver, além da natureza endo-regulada de suas práticas de ensino, a questão do *habitus* se refere ao processo de formação socioprofissional em sua caracterização de organização invariante e constituintes de eco-organização (Morin e Moigne, 2000).

Entretanto, alguns questionamentos sobre a estruturação do *habitus* nas atividades profissionais de professores e, especialmente, como eles são negociados com as "quebras" e as digressões recursivas dos professores em suas relações cotidianas são fundamentais. Nos grupos de sujeitos pesquisados, pude desenvolver uma observação pontual em relação a sistemas e/ou esquemas de elaboração conceitual, operacional e apropriativa dos saberes, especialmente, os conceitos técnicos, relativos aos procedimentos da pesquisa em educação. Um saber não de todo esquecido quando não se tem razão objetiva para sua utilização. Ele é recursivo porque implica num processo de ressignificação e recontextualização em situações diversas. E as alterações que passam os professores empreendem-se pelo mecanismo da apropriação e reapropriação de saberes, informações e conhecimentos numa relação de troca dialética.

Entendo que as transformações sofridas pelos professores estão, efetivamente, relacionadas às questões do processo identitário presente na formação do professor. As alterações sofridas pelos professores ultrapassam a esquemática de ações por ele desenvolvida e atingem questões que vão desde suas representações sobre sua profissão até o resgate de suas posturas e maneiras plurais de ser professor num grupo maior, que é o da instituição e o da sociedade a qual faz parte. Não se pode falar em "transformações do ofício" como o pede Perrenoud (2002) sem que possamos perceber nessas transformações uma modificabilidade nas relações estabelecidas por uma conduta de comunicação referendada por um mecanismo de representações sociais (coletivas e individuais) negociados durante seu desenvolvimento profissional (Dubar, 1991). Inclusive observações proximais e contrastadas com os sujeitos da pesquisa em momentos de forte debate em classe trouxe, no conjunto dessas transformações, a questão da ética e da

experiência ética, vivenciadas nos terrenos da atuação educativa. As transformações sofridas pelo professor respondem, de igual modo, ao conjunto de princípios que regulam seu grupo de interatuação e inclusive, o momento histórico em que atua.

Entretanto, nenhuma tomada de consciência é anódina. As transformações que sofrem os professores em seu desenvolvimento profissional pois, elaboram-se a partir de uma relação circunstancial, restritamente direcionada a uma lógica institucional, a qual pode ou não se aglomerar os demais membros. Nesse sentido é que prefiro pensar na emergência de se mudar as representações e as práticas por um processo de confronto que envolva uma denúncia de políticas hegemônicas implícitas no fazer/pensar/sentir diário do professor. Isso implica num conjunto acionado de posturas que veja na comunicação veiculada nas instituições educativas, a exemplo da escola, como o ponto de partida para se perceber e se discutir as possibilidades de mudança pela linguagem. Linguagem e realidade se misturam numa porção de sentidos que plastificam o exercício da vida societal contemporânea. Linguagem é realidade. O poder a elas atribuído é um hiato que aglomera polissemias. Assim, não estou interessado em abordar essas transformações, apenas tomando como ponto de partida a elaboração de um cognitivismo psicologizante, mas, sobretudo, referendando minhas implicações em torno às construções sociais, coletivizadas por entre os diferentes grupos de sujeitos e suas linguagens, produzidas e alteradas no decurso da formação e da atuação profissional do professor.

2.29. Auto-eco-referência profissional como sistema organizador da práxis

O conceito da auto-eco-referência profissional surgiu durante o desenvolvimento da pesquisa através de questionamentos que me direcionaram a perceber uma complexidade maior no tocante aos saberes de formação e suas formas de expressão. Com particularidade, os saberes de formação como expressão de uma prática de ensino endo-regulada, aos poucos foram delineando uma configuração interessante para esse trabalho. Foi observando a necessidade dos sujeitos em atribuir aos mecanismos surgidos em suas práticas de ensino uma referência de saber

reconhecido e valorizado nos contextos de sua atuação por eles mesmos, que notei a presença forte de uma ligação com entre os saberes de formação e os saberes de profissão.

Se aos segundos tipos de saberes (de profissão) correspondem todo um conjunto de relações, objetos, sentidos e significados individuais ou compartilhados social e culturalmente, os saberes de formação se referem aos saberes relacionados à história de vida do ser, adquiridos no contato com os outros sujeitos, num exercício cíclico e não linear de sistemas de auto-aprendizagens e de ensino. Em ambos os casos, os saberes servem como referências na organização e desenvolvimento do trabalho didático-pedagógico dos professores. Porém, essa referência, na maioria dos casos, dialetizam-se pela existência de um mecanismo acionalista que os sujeitos utilizam seja em relação aos saberes produzidos, gestados, gerados no interior de suas relações de ensino-aprendizagem (auto) ou a partir de uma troca, espontânea ou intencionalizada que corresponderia aos saberes que não estariam apossados, de imediato, pelo sujeito, mas que se apresenta como importante e de pertinência para o seu trabalho. É um saber que está fora de suas elaborações pessoais (exo), mas que se relaciona com o contexto de suas atuações de ensino-aprendizagem (eco). Esse sistema acionado pelo sujeito é aquilo que se pode chamar de auto-eco-referência profissional. Nele é onde se pode encontrar o elá que confere o estado de dialética na configuração das relações entre os vários tipos de saberes.

A questão da referência profissional passa a ser objeto central de investigação por três razões fundamentais. A primeira questão a ser considerada diz respeito à natureza dessa "referência". A prática educativa e ainda a pedagógica estão sustentadas por uma série de processos complexos como a regulação, a organização e a reestruturação. Esses mecanismos são o que faz com que os sujeitos refiram-se a sua prática como um elemento que versa sobre uma atividade cognoscível e cognoscente. As práticas sendo referências para o sujeito serão pois pontos de interseção a serem conhecidos e explicitados, reapropriados e ressignificados, remanejados e revalidados por uma cadeia crescente de sistemas e operações direcionadas para o seu conhecimento, ou melhor, sua

apreensão. A segunda questão, é que sendo a referência portadora de regulação, organização e reestruturação, ela é um sistema sob o qual repousam, ao mesmo tempo, uma ordem e uma desordem, uma afirmação e uma negação, um acerto e um equívoco. A terceira questão é que, sendo dialética a natureza desses mecanismos, essa referência apresentará com frequência um processamento operacional que disponibiliza produtos, como resultado do conjunto de ações estabelecidas pelos sujeitos, porém, esses produtos não correspondem a um fim por si mesmo, mas uma possibilidade de reintroduzir, no sistema, novas articulações, novos saberes, novas práticas e novos contextos.

Isso é importante que se diga, até porque a referência ao campo profissional pelos sujeitos, não é apenas estabelecida como um elemento tipicamente individual ou, estritamente social (ou pelo menos grupal). A relação auto-eco possibilita uma leitura complexa em relação aos saberes que são acionados pelo sujeito durante seu desenvolvimento profissional.

Venho trabalhando nestes últimos dois anos na tentativa de tornar essas discussões visíveis entre os grupos de pesquisadores que produzem na área educacional pesquisa relacionada à formação de professor no Brasil. De início, gostaria de reafirmar que essas idéias surgiram quando estive em contato com os sujeitos, mediatizando-me por uma problematização constante, em torno aos saberes de professores e as atribuições de sentidos a respeito do papel da pesquisa em educação e no seu desenvolvimento profissional.

Esse princípio da auto-eco-referência profissional traz consigo um outro conceito basilar, o da relação autonomia-dependência. Na divulgação do pensamento moriniano é comum se perceber a apresentação de um conceito sobre a vida: os seres vivos são auto-organizadores e possuem eco-organização (Morin, 2000). As questões que tratam da autonomia, de igual modo, vêm sobressaindo, inclusive na abordagem desses princípios sempre tensionados em relação ao campo das humanidades, da natureza ou das ciências duras (Serres, 1986). Não existe autonomia sem dependência. Esses princípios não são contrários, mas complementares. Esse elo entre as

manifestações da vida, seja social, biológica, simbólica...é sempre um elo de referência que perpassa pelos sentidos da interdependência entre os objetos e as representações do homem, oriundos dos seus processos simbólicos de apropriação, criação e destruição (Morin e Moigne, 2000). Note a seguir algumas idéias fundamentais sobre a questão:

De início, é bom frisar que os seres vivos são seres auto-organizadores e eco-organizados. Isto é, por mais que haja uma autonomia ineliminável, essa autonomia existe em função de alguma dependência. No caso dos seres humanos, a sua autonomia se dá muito em função da dependência relacionada à sua cultura (Macedo, 2002).

Uma auto-eco-referencialidade na profissão, entendendo a etimologia da palavra eco, oriunda da apropriação plástica do termo ecologia³⁸, significaria uma abertura dos seus sistemas de ação e de linguagem para o exercício de uma **intersubjetividade** apresentada a respeito dos saberes de formação do professor. Essas relações podem ser estabelecidas observando a constituição das práticas discursivas dos sujeitos, a partir do exercício da linguagem, falada ou não, carregada de implícitos conceitos próprios ao conjunto de suas subjetividades, como uma referência importante nas suas relações profissionais, adquiridas pelos esforços de tornar sua prática de ensino significativa, no espaço das instituições onde trabalham.

³⁸ Do fr. *écologie* (1910) 'ecologia', este emprt. do al. *Ökologie*, t. forjado, em 1866, por E. H. Haeckel (1834-1919, zoologista e biólogo al.), do gr. *oîkos*, *on* 'casa' + gr. *lógos*, *ou* 'linguagem'; o emprt. do fr. ao al. se deu prov. pelo ing. *oecology* (1873); ver *ec(o)-* e *-logia*.

PROFESSOR-PESQUISADOR EM EDUCAÇÃO

A defesa ao professor-pesquisador nos meios educacionais se constitui, hoje, em um movimento bastante difundido no Brasil. O principal interesse desse movimento está em abordar o profissional que pesquise a sua prática e, nesse processo, estabelecer com ele um exercício político de enfrentamento de situações complexas que circunstanciam o ensino (Esteban e Zaccur, 2002). Essas situações não se afastam da necessidade de revigoração dos postulados da prática emancipatória e crítica a ser vivenciada nas instituições onde atua o professor. Assim, o objetivo maior divulgado tem sido o da superação de práticas individuais, isoladas e respaldadas por um paradigma de racionalidade técnica, muitas vezes encontradas na produção de campos de confrontos entre professores acadêmicos e não-acadêmicos. Essas posturas, no entanto, poderão ser assumidas em seu sentido inverso, como um projeto coletivo de ressignificação das funções docentes e revalorização profissional dos professores (Dickel, 1998).

As principais discussões a respeito da importância do professor-pesquisador em educação têm sua origem num conjunto de trabalhos desenvolvidos, inicialmente por Stenhouse (1996), Elliot (1998) e Zeichner (1998). Cada um desses autores vem tratando da emergência socialmente compactuada por dezenas de intelectuais a respeito do papel político e emancipatório que a pesquisa, articulada ao processo de formação e de ensino, no âmbito do desenvolvimento profissional de professores, pode favorecer.

Os trabalhos de pesquisa produzidos por esses autores (op.cit) desde a década de 60 vêm sustentando a possibilidade de se crer na capacidade dos professores em elaborar um conjunto de ações formativas e críticas sobre o ensino, articuladas à colaboração de diversos sujeitos da escola em um processo de engajamento coletivo. Essas ações, prioritariamente, efetivariam a emancipação dos que participam do convívio escolar. Entretanto, isso só seria possível se

houvesse uma ampliação nas relações entre os professores acadêmicos e os não acadêmicos. Nesse ponto é onde se crivam "os nós" do eixo problemático central dessas discussões (Guerra et alii, 1998).

Essas idéias, entretanto, não têm ganhado espaços somente por prescindirem os pressupostos de uma práxis profissional crítica e comprometida com as realidades institucionais escolares. Um dos principais desafios tem sido empreender a implantação de programas de formação de professores que, de fato, contextualize, concretize e contribua para a efetiva produção de pesquisas que sejam *calcadas por uma busca de superação de problemas desde muito já conhecidos pelos professores* como, por exemplo: a separação entre teoria e prática (André, 1995 e 1996); o predomínio de conhecimentos sobre os saberes (Fiorentini, 1998); a ausência de relações entre o professor da escola básica e o professor acadêmico (Lüdke, 2001); a dicotomia desautorizante entre os sujeitos assumidos ora como informante de pesquisa, ora como objetos de estudo, ora como colaboradores, ou ainda, em muito menos destaque, como autores genuínos da produção de pesquisa nos meios educacionais (Zeichner, 1998).

A proposta divulgada pela defesa e adesão crítica à existência desses elementos no currículo profissional docente vem se constituindo inclusive sob a roupagem de diversos modos de afirmação e negação sobre a possibilidade de se vivenciar uma formação do professor mediada pelas atividades da pesquisa (Lüdke, 2001). É preciso repensar o fluxo das práticas que os professores têm imprimido em seu cotidiano em relação ao conhecimento, aos seus próprios saberes de formação e de profissão³⁹ e à cultura peculiar ao campo profissional como elementos que se tornam veículos da produção de suas trocas de ensino e aprendizagens. Nesse sentido, autores como Britt-Mari Barth, Donald Schön, Tardif, Jacques Therrien, Wilfred Carr, Stephen Kemmis, Lee Shulman, Sérgio Borba, Roberto Macedo, Maurice Tardif, dentre outros, têm

³⁹ Venho discutindo especificamente esses tipos de saberes (de formação e de profissão) como condições primordiais na superação de dicotomias entre professores acadêmicos e não-acadêmicos.

provocado intensificados debates que a mim muito interessa. Os focos centrais desse capítulo são as principais idéias a respeito dessa conjuntura. Apresento os principais autores responsáveis por esse movimento e procuro estabelecer relações entre suas idéias a fim de que se possa tirar uma síntese, ao menos provocadora, desses debates.

Hoje, esse cenário de busca de novas configurações políticas em relação ao saber e ao trabalho do professor, amplia-se no mundo ocidental, destacando-se pela presença maciça de projetos de pesquisa-formação⁴⁰ e socialização profissional marcada por um pacto entre pesquisadores de diversos níveis de ensino. Situarei o debate teórico, assim, de igual modo, numa constante crítica argumentativa em torno a esse conjunto polissêmico de significação, acentuando também os outros modos contrários, por assim dizer, outros pontos de vista em relação ao papel atribuído ao professor-pesquisador nos meios educacionais. Para tanto recorrerei à seguinte estruturação: (1) O Professor, a Pesquisa, o Ensino e a Formação: primeiras distâncias, aproximações e curvas; (2) O Professor como Pesquisador: etnopesquisa-formação e a perspectiva crítico-reflexiva no cotidiano das instituições; (3) Postura Clínica, Interesse de Saber e Habermas: hibridismo, formação e "sítio arqueológico" (4) A Clínica do Sentido: por que falar em professor-pesquisador em formação?

2.3.1. O Professor, a Pesquisa, o Ensino e a Formação: Primeiras distâncias, curvas e aproximações

Que papéis são atribuídos ao professor na atualidade? Que finalidade tem a inserção da pesquisa nas atividades cotidianas do professor? Que impactos o ensino sofreria com a adoção de projetos que envolvessem uma produção de pesquisa pelo professor durante sua formação e atuação no

⁴⁰ Mais que um binômio ou um díptico, a expressão pesquisa-formação requer a compreensão radical da importância da pesquisa como recurso disposicional de aprendizagem e de formação do professor em seu campo de trabalho e atuação profissional.

campo de trabalho? Essas e tantas outras perguntas acompanham os inúmeros debates ocorridos no Brasil nestes últimos cinco anos.

Entendo que essa preocupação é alimentada por uma nova configuração das relações de produção que tem cercado o campo de trabalho e a profissão do professor (Enguita, 1998). Os sistemas de ensino e formação de professores no Brasil ainda se encontram em processo de organização formal e, ao meu ver, falar em formação de professor-pesquisador em educação, remete, indubitavelmente, às questões das políticas públicas empreendidas nos últimos dez anos⁴¹ (Porto, 2002).

Uma das minhas grandes inquietações tem sido entender como se constitui essa formação sem que se possa alijar o professor desse conjunto social e político-econômico. Venho refletindo sobre a necessidade de se ampliar essas análises, atribuindo aos processos e movimentos de luta que delas são decorrentes uma representação política de forte propulsão ao apresentar de alternativas comprometidas com uma postura crítica e engajada frente à revalorização profissional do professor e do seu campo de trabalho, saber e participação social (Gamboa, 1996).

Observo que, nesse sentido, desde o final da década de 80 o tema do professor pesquisador e de sua formação vem provocando interesses entre os pesquisadores aqui no Brasil. A presença de discussões sobre a articulação entre pesquisa e prática no trabalho e na formação de professores (Lüdke, 1993), os significados que perpassam a constituição do professor pesquisador (Geraldini *et al*, 1998), a integração da pesquisa ao cotidiano da escola e do professor (André, 1993, 1994, 1997, 2000), a formação do professor pesquisador e do pesquisador professor (Lüdke, 1994) tem sido intensa.

As atribuições relativas ao ensino e a formação do professor, diante desse novo contexto, são por uma grande maioria de pesquisadores e profissionais do ensino, já conhecidas. A questão maior é

⁴¹ Cf. páginas 43 a 46.

compreender o como e que sentidos tem em se falar sobre os papéis atribuídos à pesquisa em educação feita pelo professor em seu campo de trabalho. Essa é a articulação, talvez, mais potente em termos de relevância sócio-educativa, política e social. O papel da pesquisa na formação do professor é essencialmente direcionado para a melhoria da prática efetiva de professores e, sobretudo, provocar uma retomada histórica sobre o sentido da autonomia e da práxis dos profissionais do ensino sobre seu próprio trabalho (Contreras, 1997).

Lüdke (2001), porém, vem denunciando que, o interesse crescente pela inserção da pesquisa no campo de trabalho e na formação do professor, torna-se esvaziado do seu sentido político transformador, se se mantiver presente apenas uma discussão desinteressada em saber, de fato, que tipos de possibilidades tem o professor de vivenciar essa prática em seu cotidiano. Essa autora tensiona suas convicções de respeito e adesão ao projeto político do professor-pesquisador em educação, entretanto, aponta os seguintes questionamentos: "Que pesquisas realizam os professores, se é que realizam? Que condições oferecem nossas escolas para sua realização? Sobretudo, que interesse têm eles para se dedicarem à sua prática, em acréscimo aos árduos trabalhos pelos quais são responsáveis?" (2001 p. 7).

É nesse sentido que essa discussão tem se revelado intensa e relacionada com uma perspectiva de adesão política ao movimento do professor-pesquisador em educação no Brasil. Existem algumas inquietações, validadas por equipes de pesquisadores em diversas regiões do país a exemplo do Nordeste (Therrien, 2000 e 2002; Macedo, 2000; etc.) e do Sudeste (Ferraz, 2000; Ruiz et alii, 2000, etc.) que vêm enfatizando com maior intensidade a emergência do professor-pesquisador e a valorização dos diversos tipos de saberes e experiências exercitados durante o desenvolvimento profissional de professores. Outrossim, a pertinência dessas discussões está relacionada ao conjunto de pesquisas sobre a relação teoria e prática, presentes nos campos de atuação do professor, as diversas concepções sobre formação e sobre pesquisa feitas pelos docentes de diferentes níveis de atuação e escolaridade, as condições vivenciadas e negociadas

pelos sujeitos com as instituições pelas quais passaram, seja no período da formação ou do exercício profissional e, o emblema contrastivo das relações de diferentes saberes e suas fontes de origem na estrutura do trabalho didático e pedagógico (Zeichner, 2002).

Esse cenário de informações traz, assim, algumas aproximações e distanciamentos com outros campos de conhecimento. Por um longo período de tempo, a educação serviu de base para a produção de pesquisas de áreas como a Sociologia, a Psicologia, a Antropologia, dentre outras. Essa relativa aproximação provocou uma "epidêmica" dependência a respeito das interpretações e orientações sobre os contextos problemáticos onde se inseriam o professor e a escola. Ao lado desses aspectos, outro agravante era a perspectiva teórico-experimental presente na escolha de métodos para o estudo das mais variadas problemáticas em educação. De outro modo, a questão da pesquisa educacional era destinado a um exercício formal, preocupado mais com resultados numéricos e índices comprobatórios sobre o caos da educação no país do que com as possibilidades de apresentar alternativas e redimensionar as práticas do professor (André, 1997). Um destaque a um sociologismo ou a um psicologismo, também, esteve presente nesses momentos de difíceis relações (Freitas, 1999).

Assim, a relação entre a pesquisa, a formação e o ensino se tornaram uma necessidade em manifestação crescente nos cenários da atuação profissional do professor. Já não bastava a divulgação de resultados de pesquisadores alheios ao cotidiano das relações. Era necessário inverter a ordem das questões e romper com o autoritarismo alienante que se extendia entre as instituições universitárias (seus pesquisadores e projetos) e a escola pública, deficitária e carregada de situações-problema. É nesse período que se destacam, no Brasil, por intermédio de pesquisadores de forte ligação com a pesquisa desalienada, o ensino reflexivo e a formação do professor pela pesquisa, os estudos de Schön (2000), Zeichner (1998), Elliot (1998), Sthenhouse (1996), dentre outros.

Esses estudos foram apontados e divulgados no Brasil, com mais força nestes últimos dez anos. Para os pesquisadores brasileiros, havia um estreito fio da pertinência e relevância nas propostas de se articular o ensino, a pesquisa e a formação. Buscando fundamentos para reestruturar os movimentos em prol da revalorização e profissionalização do magistério, logo foi percebida pelos pesquisadores brasileiros a importância dos estudos feitos por esses pensadores internacionais pois que, em suas propostas, tem-se apontado, como fundamental, a observação da ausência de critérios e de controle efetivo em relação às atividades de ensino, pesquisa e formação (Fazenda, 1995).

Ao meu ver, isso vem a reforçar o estado de "via de mão dupla" que envolve o tema. Nesse sentido, uma questão fundamental é colocada em pauta: a concepção de pesquisa, de formação e de ensino como variantes essenciais para se empreender o domínio político-crítico estendido durante essa luta. Novamente, as questões do capítulo anterior (relativas à profissão, profissionalismo e profissionalidade) são trazidas à tona. Portanto, tornam-se condições inseparáveis para se discutir a importância do professor-pesquisador e, necessariamente, as principais políticas de sentido que lhes são atribuídas, tomando como ponto de partida as atividades e perspectivas, concepções e práticas que são negociadas pelo professor em seus espaços de atuação. Além do mais, é preciso refletir sobre o conjunto de abordagens teóricas que tratam dessa questão mais como uma defesa implicada do que uma adesão à moda e suas consequências.

2.3.2. O Professor como Pesquisador: etnopesquisa-formação e a perspectiva crítico-reflexiva no cotidiano das instituições

Uma das reflexões que tem me acompanhado durante esses últimos cinco anos é a da possibilidade de se negociar nas instituições, responsáveis pela formação do professor, o exercício da pesquisa em sua radicalidade de sentido, pertinência e relevância social e científica para o

campo da educação. Ao tratar o professor como "pesquisador", quero deixar claro que minha adesão ao projeto da articulação ensino-pesquisa-formação, está pautada por uma perspectiva crítica e coletivizada por diversos modos de se perceber esses elementos como ponto de partida para estabelecer uma intercrítica com as linguagens e inteligibilidades que constitui o olhar sobre o Outro (Giroux, 1997).

A compreensão profunda sobre os espaços de formação do professor-pesquisador é um trabalho com o olhar. Este olhar que é fabricado histórica, pessoal e idiossincraticamente. Os desafios desse modo de ver a formação têm trabalhado os sentidos que venho perseguindo a partir das aproximações com o saber do professor, situado, tensionado e eclodido no exercício de seu desenvolvimento profissional. É um olhar que ocorre dentro do interior de suas práticas e por isso enriquecedor (Boumard, 1980). Para mim, tratar do professor como pesquisador é partilhar da expressão política acionada por intensas significações no âmbito das salas de aulas e suas relações com os diversos campos de conhecimento das ciências humanas e sociais (Borba, 2001). Opto por reconstruir minhas referências pelo pacto de engajamento em prol de uma etnopesquisa-formação (Macedo, 2000 e 2002).

O aparecimento do termo etnopesquisa-formação é recente. Sua origem está na base do pensamento de Macedo (2000) ao anunciar que "a etnopesquisa-formação adota o princípio antropológico segundo o qual os membros de um grupo social conhecem melhor sua realidade que especialistas que vêm de fora da convivialidade grupal da comunidade ou da instituição..." (p.265). Essa perspectiva se centra nas afirmações de Sthenhouse (1996) sobre as possibilidades de o professor pensar e modificar suas práticas pela pesquisa. A etnopesquisa-formação é radical no conjunto das tecnologias da pesquisa e na coletivização de uma cognição democrática crítica. Tendo como suas principais fontes à noção francesa de pesquisa implicada e/ou engajada e os pressupostos sócio-fenomenológicos da pesquisa ação britânica, essa abordagem traz às discussões a respeito do professor-pesquisador outras dimensões extremamente importantes.

Um dos princípios fundamentais da *etnopesquisa-formação* é a relação de implicação que os atores sociais devem empreender em suas práticas cotidianas. É preciso estabelecer uma negociação entre a dialogicidade e o consenso quanto ao trabalho do professor enviesado pela pesquisa. Nesse sentido, a expressão de uma coletividade é fator fundamental. Não existe pertinência e sequer relevância em práticas de pesquisa que sejam isoladas e isentas de implicação do pesquisador em sua relação com o objeto. Note:

Na formulação da problemática de uma *etnopesquisa-formação*, o processo se dá no interior de um problema social envolvendo uma necessidade social que preocupa um grupo em um dado contexto. O pesquisador implica-se junto com a coletividade na construção da problemática, pesquisadores implicados e engajados vão procurar as fontes válidas dos dados a serem coletados. Toda e qualquer etapa da *etnopesquisa-formação* é desenvolvida num processo de discussão coletiva... (Macedo, 2000:265).

O exercício de uma hermenêutica crítica, coletivizada por uma postura mais aberta em termos de aproximação e diálogo com o campo, presente numa *etnopesquisa-formação* tem sua base, como já acentuado na pesquisa-ação britânica. Em realidade, Macedo (2000, p.266) define-a como um tipo de pesquisa-ação. Mas, o interesse que tenho nesse tipo de abordagem é justamente reconsiderar os papéis atribuídos à pesquisa em educação e à formação engajada de um professor-pesquisador crítico e revolucionário, implicado com sua realidade e problemática educativa (Barbier, 1985 e 2002).

Elliot (1998) vai situar-se nesse contexto com uma importante contribuição. Para ele a idéia de professores como pesquisadores surgiu na Inglaterra no movimento de discussão sobre o currículo de escolas secundárias há trinta anos atrás (p.137). A partir da criação do projeto School Councils Humanities Project, desenvolvido entre os anos 1967 e 1972, sob a direção de Sthenhouse. O ponto de apoio de sua contribuição foi inserir no contexto de discussões ocidentais a perspectiva da formação e da pesquisa colaborativas entre professores acadêmicos e não-acadêmicos. Esse processo de colaboração e negociação entre os diferentes níveis de ensino e campo de atuação

profissional de professores caracterizou o que se chamou mais tarde pesquisa-ação. Nesse sentido uma preocupação foi divulgada em termos de estabelecer os pontos e contrapontos desse projeto afim de que pudessem ser mais bem explorados em sua expansão. Uma referência ao discurso do próprio autor parece fundamental. Observe:

... a questão chave que emergiu foi: quem controla o que pode ser considerado como conhecimento sobre a prática educacional? Esta questão explicitou uma série de níveis de controle, como, por exemplo: - o *controle conceitual*: sobre o significado de termos empregados para descrever uma prática curricular inovadora; *controle metodológico*: quando os professores adotam procedimentos e obtêm evidências por métodos prescritos por acadêmicos; *controle textual*: quando acadêmicos determinam a estrutura e a forma da pesquisa-ação; *controle de publicação*: quando acadêmicos decidem qual pesquisa-ação é valorosa para publicar e por quem (Elliot, 1998:139).

O estado de difícil negociação política atribuída ao processo de colaboração entre os professores remete ao projeto de se evidenciar a etnopesquisa-formação como uma alternativa. Em etnopesquisa-formação o contexto, a linguagem e a reflexão na ação se tornam subsídios elementares para a dialogicidade e enfrentamento nessa conjuntura. A meu ver, a tarefa postergada aos pesquisadores acadêmicos deveria imbuir-se do objetivo de favorecer uma forma particular de desenvolvimento profissional de professores, especialmente em se tratando de efetivar as trocas sociais estabelecidas entre os sujeitos. A atividade colaborativa, nessa direção, deve prestigiar uma autogestão dos professores, engajando-se em princípios de autonomia em relação à proposta coletiva e sua realização como currículo.

Recordo as afirmações de Sthenhouse quando ele afirma que "não há desenvolvimento curricular sem desenvolvimento profissional de professores". Esse desenvolvimento profissional requer, sobretudo, um espaço de exercício para os professores manifestarem suas ações emancipatórias em detrimento ao projeto como um todo e não apenas a unilateralização de formas de controle sobre o trabalho do professor. Por fim, dentre tantas contribuições, as principais idéias originadas a partir desse autor foram as seguintes:

I - os fundamentos para a crença a favor da pesquisa no ensino são epistemológicos (p.162);

II - o objetivo maior da pesquisa feita pelo professor não acadêmico é a emancipação. Esta é a arma contra o paternalismo e a autoridade (p.24);

III - a pesquisa do professor deve se vincular ao fortalecimento de suas capacidade e ao aperfeiçoamento autogestionado de sua prática (ibdem);

IV - o foco mais importante da pesquisa é o currículo (p.82);

V - a defesa de uma teoria da ação educativa hipotética, provisória, deve ser submetida continuamente à revisão e à crítica, desenvolvida sistematicamente por meio de experimentos realizados em "laboratórios", ou seja, uma autêntica classe a cargo dos professores e não de pesquisadores (p.269).

Numa perspectiva semelhante, Zeichner (1998), professor da Universidade de Wisconsin em Madison, Estados Unidos da América, em um dos seus artigos vem discutindo exatamente os limites de uma divisão entre professor pesquisador e o chamado pesquisador acadêmico. Zeichner aponta que as pesquisas educacionais feitas pelos pesquisadores acadêmicos têm desconsiderado as perspectivas de atuação profissional do professor em suas atividades pedagógicas e didáticas. A pesquisa acadêmica vem se distanciando dos anseios de professores que não procuram na pesquisa educacional um espaço de instrução teórica. Por outro lado, os pesquisadores acadêmicos têm rejeitado a pesquisa dos professores das escolas por considera-la trivial, atórica e irrelevante (p.208).

Os espaços de formação profissional de professores, no Brasil, nestes últimos dez anos vêm sofrendo os impactos dessas relações e debates. O pensamento educacional brasileiro e os estudos sobre a formação do professor-pesquisador especificam olhares em torno aos aspectos microsociais, destacando e focalizando o papel do chamado agente-sujeito. Note-se:

[...] busca-se entender como o professor, mergulhado na cultura pedagógica e institucional da escola, constrói sua identidade profissional. Busca-se estudar sua história profissional e sua história de vida, analisando, como estas se cruzam. Busca-se conhecer como, durante a sua formação inicial (pré-serviço), ou antes dela, e através do exercício de sua profissão, o professor vai desenvolvendo um saber sobre seu ofício. (Santos apud Pereira, 2000:41).

Essa dimensão recapitula a necessidade de se repensar os espaços de formação profissional, a exemplo do professor, principalmente situando nos espaços dessa formação o chamado *reflective practitioner* com Schön (2000). A importância do pensamento de Schön ganha força com o emprego da expressão "prática reflexiva". Essa prática se refere ao processo de reflexão que os diversos profissionais, e dentre eles o professor, podem fazer sobre suas próprias práticas, envolvendo uma reflexão, necessariamente, sobre a reflexão-na-ação. Com esse pressuposto, o campo de análises em educação a respeito do professor-pesquisador, torna-se muito difundido. Uma grande maioria de intelectuais se apropria das discussões de Schön e passam a empreender uma outra direção para o projeto de formação do professor-pesquisador.

Gostaria de acentuar que os estudos realizados por Schön (2000) são referentes ao campo das profissões e não especificamente ao professor. O design moderno de sua teoria é efetivamente incentivar uma lógica de produção e de retomada dos profissionais sobre seu campo de atuação. Seus estudos enfocaram especialmente o campo da arquitetura, engenharia e seu interesse eram aplicados à educação profissional, não ao campo da formação de professores. Nesse ínterim, a referência ao professor-pesquisador, como a anteriormente colocada, deixa de existir. Quando Schön (2000) aborda a reflexão feita pelo profissional *na-ação*, procura compreender como são estruturados os seus conhecimentos sobre o campo de atuação onde se insere o sujeito e sua atividade profissional.

Penso que o interesse em se discutir Schön esteja na provocativa reviravolta que ele atribui aos cenários de movimentação relativos ao professor-pesquisador. Até porque sua teoria permite perceber quatro questões fundamentais para essa análise: (1) a percepção de que a pesquisa no

campo profissional é uma espécie de facilitadora da prática reflexiva (e não o inverso); (2) pensa a pesquisa como um estágio avançado de uma prática reflexiva e define esse estado como um desdobramento natural; (3) concebe a prática reflexiva como uma espécie de pesquisa; (4) entende que a prática reflexiva *pode* ou *deve* envolver pesquisa, ainda que as duas não sejam a mesma coisa.

Vejo nessas posições um apelo a um exercício formativo presente nos cenários de atuação profissional do professor. Penso que a ausência da crítica como elemento transversal desse esquema proposto pelo paradigma da "prática reflexiva" destitui o senso democratizador do movimento pró-professor-pesquisador sob a inspiração da etnopesquisa-formação.

Considerando o conjunto de argumentos até aqui apresentados, outros tantos autores deram suas contribuições ao debate, especialmente Demo (2001) ao abordar a pesquisa como princípio científico e educativo, sobre como educar pela pesquisa (1996) e sobre a relação entre pesquisa e construção de conhecimentos (2000a). Muito tem se discutido sobre a natureza do trabalho desenvolvido e a ser exercitado pelo professor pesquisador em suas esfera de atuação profissional.

Tenho divulgado que a emergência do professor-pesquisador em educação vem construindo dialeticamente uma identidade profissional híbrida caracterizada pela noção básica de um profissional *autônomo*, construtor de conhecimento, um profissional reflexivo engajado em seu fazer cotidiano, situado em uma epistemologia da prática de forte tendência emancipatória crítica. Não apenas considero essa epistemologia na formação do professor pesquisador o elaborar de uma interpretação reprodutiva do fazer diário implicando necessariamente num trabalho incipiente de interpretação de idéias e reflexões na ação e sobre a ação. Tenho me mobilizado a discutir e a exercitar uma aproximação cada vez mais intencionalizada frente à *epistemologia da prática* seja nos espaços da reflexão profissional, da atuação e da formação de professores compreendendo-a como um ponto de partida em estruturação fluente de exercício do professor pesquisador em suas

atividades profissionais e a construção de saberes outros que não os *testados* pelos cânones da ciência metódica linear e positiva.

Nesta perspectiva, entretanto, a imagem do *reflective practitioner*, a partir de suas limitações teóricas e políticas, provocou também a emergência de um professor engajado na prática docente que pudesse ser percebido como um construtor de saberes e conhecimentos. Um profissional capaz de exercitar uma atitude de reflexão sobre essa mesma prática com o objetivo de ampliar suas atividades frente o objeto de seu conhecimento e ação. Por conseguinte, Demo (2000a) enfatiza o caráter indispensável da pesquisa para o trabalho docente exercido em qualquer nível de ensino.

Essa argumentação tem sido polêmica quando discutida em momentos de análise sobre posições divergentes. Primeiramente, é válido questionar se realmente o professor-pesquisador produziria descoberta original ou se seu *saber* estaria mais relacionado às experiências didáticas e pedagógicas no terreno da organização e desenvolvimento do trabalho pedagógico. Se essas descobertas teriam ou não mais uma funcionalidade pedagógica destinada a melhorar procedimentos instrucionais que produzir conhecimentos novos legitimados pela academia ou estaria nessa descoberta um *saber* diferenciado enriquecido pelas vivências profissionais e reflexões sobre os conhecimentos adquiridos e socializados. Afinal que saber tem o professor? Que saber professa? Ele é autogerado, é posto de cima para baixo em “respeito” a hierarquização da produção acadêmica de conhecimentos? E se esse saber é “pedagogizado” o que tem a nos ensinar os professores com suas pesquisas e conhecimentos?

O desenvolvimento profissional em educação presume questionamentos dessa natureza. Refletir sobre esse *tropo* de um professor-pesquisador em educação, procurando perceber seu interesse e sua possibilidade no campo fecundo das significações sociais a ele atribuído, será meu proceder ao que se segue.

2.3.3. Postura Clínica, Interesse de Saber e Habermas: hibridismo, formação e "sítio arqueológico"

Uma outra forma de se discutir a pertinência do professor-pesquisador em educação vem ocorrendo a partir das publicações de Perrenoud (2002) e seu enfoque na prática reflexiva com o que ele chama de "prática reflexiva com sabor de procedimento clínico" (p. 108). Nessa abordagem, na formação do professor-pesquisador, a "clínica" funciona como uma postura aberta, crítica e contextualizada frente às situações do ensino. Postura clínica, portanto, seria sinônimo de análise das práticas como apoio à mudança pessoal e a intervenção social e crítica do professor nas instituições onde atuam profissionalmente.

É, após situar as primeiras interrogações sobre o papel da prática reflexiva para o professor e sua relação com os saberes, que Perrenoud (2002) vem apontado o incentivo a um princípio que ele chama de "saber-analisar". As situações complexas encontradas nas relações cotidianas espalhadas durante a execução das atividades de ensino são, por essa via, elementos centrais. Esse "saber-analisar" incursiona uma outra percepção sobre a formação do professor subsidiada pela prática reflexiva por meio da pesquisa em quatro tipos de bases diferentes. São elas: a base da ilusão cientificista (onde as concepções tradicionais sobre ciência e método devem ser superadas), a base da ilusão disciplinas (em que somente era necessário conhecer e dominar uma área de saber para melhor atuar), a base da ilusão da objetividade (pautando-se por princípios onde o exercício da subjetividade é o que muito tem interessado ao professor, associado aos processos de objetivação e engajamento), a base da ilusão metodológica (haja vista que os métodos são posturas, modos de estabelecer contato com as situações de ensino e não a visão instrumental que se tinha a respeito de seu emprego).

A postura clínica incentiva uma transformação no olhar o processo de ensino-aprendizagem inclusive do professor. Professor-pesquisador é compreendido como um profissional clínico, capaz de a partir da interação com os sujeitos e com as situações, empreender uma atuação

intervencionista crivada por uma postura de acolhimento das problemáticas várias e o desejo de intervir pela superação de seus efeitos, consequências, impactos e resultados. Esse proceder, sobretudo, assinala ramificações, contra-mãos, becos sem saída e simbolizam a necessidade de um saber interdisciplinar e multirreferencial (Borba, 2001).

Em conjunto a essa caracterização, Britt-Mari Barth, professora-pesquisadora do Instituto Superior de Pedagogia em Paris, vem defendendo suas pesquisas em torno à formação dos professores diante do problema do saber. Em sua concepção, o importante é os efeitos que a pedagogia e a formação de professores lançam como desafio e não a teoria em si que lhe explica e lhe reduz a meras classificações (1993: 23). Para essa autora, o problema da formação de um professor engajado na busca da explicitação de seus saberes é fundamental. Há uma crença muito potente em seu sistema teórico que é a admissão das interconexões e linguagens próprias dos sujeitos em formação no contexto de sua aprendizagem e construção de um repertório de saber sobre a profissão. O professor-pesquisador, portanto, nesse contexto, seria um sujeito capaz de traduzir as inteligibilidades oriundas de seus saberes e de decodificá-las pela narrativa complexa de sua relação com o Outro.

Em realidade, as concepções a respeito do professor-pesquisador pedem uma leitura dos hibridismos (misturas, aglomerações, multiplicidades, pluralismos) sem que seja destituído de significação social, científica e emergente (Mc Laren, 2000). Originados pelo conjunto de relações com o objeto do conhecimento peculiar ao campo educativo. Mas, é com Wilfred Carr e Stephen Kemmis que essa questão vai ser levada adiante. Estes autores procuram romper com a visão limitada da autonomia dos professores em relação a suas próprias práticas. Incentivando aos professores a construir uma teoria de ensino por meio da reflexão, provocam uma terceira revolução no âmbito destas questões: a da emancipação do professor e da produção do trabalho nas escolas como objetivo central para justificar a emergência do professor-pesquisador nos meios educacionais.

A fundamentação de suas propostas toma corpo quando definem a partir das contribuições da escola crítica de Frankfurt, sobretudo a elaborada por Habermas e o enfoque sobre a prática educativa, respaldada pelo referencial teórico da conscientização de Paulo Freire. Essa proposta adquiriu nos últimos vinte anos uma força muito intensa nos espaços de formação de professores e vem imprimindo aos cenários de atuação profissional uma aproximação com a teoria crítica de ensino e com as tentativas de Sthenhouse, Elliot e Zeichner quanto ao apoio e divulgação da pesquisa no ensino e na formação, desenvolvimento curricular e desenvolvimento profissional de professores.

Carr e Kemmis (1988) admitem o conhecimento e os saberes docentes como práxis⁴². Isso significa aderir tanto aos conhecimentos já produzidos socialmente por diversas pesquisas como também admite a pertinência dos conhecimentos produzidos pelo professor em seu cotidiano. A proposta apresentada por esses autores é a da pesquisa-ação. O objetivo é sair de uma prática de exercício profissional técnico, recorrendo aos sistemas do exercício profissional prático para incrementar esforço na busca da práxis emancipatória. Note segundo Fiorentini (1998: 328):

A "pesquisa-ação emancipatória", por sua vez, ocorre quando o grupo de praticantes assume coletivamente a responsabilidade do desenvolvimento/ transformação da prática, considerando-a social e historicamente construída. Aqui, o próprio grupo de professores assume a responsabilidade de emancipar-se das amarras da alienação, da falta de auto-realização e da injustiça social...

Entendo que a referência a esses princípios estimula a percepção sobre outro tópico de interesse fundamental para a formação do professor-pesquisador em educação: a questão do interesse de saber e do sítio arqueológico defendido por Habermas (1982). Há em sua formulação teórica uma preocupação em se estabelecer um paralelo contrastivo entre o conhecimento e sua valoração de

⁴² Esse conceito refere-se, geralmente, à atividade ou à ação livre, e no sentido que lhe atribuiu Marx, "à atividade livre, universal, criativa e autocriativa, por meio do qual o homem cria (faz ou produz) e transforma o seu mundo humano e histórico e a si próprio". (Dicionário do pensamento marxista, Zahar, pp. 292).

interesse. Não há produção humana, práxis, distanciada de interesses. Seguindo esse pensamento, Habermas (1982) faz uma descrição de um conjunto de interesses aos quais ele chama de técnico-instrumental, interesse prático e interesse emancipatório⁴³. Mas meu interesse em trazer à tona, mais uma vez, as reflexões de Habermas é as razões e/ou motivos que podem favorecer uma maior adesão ao projeto do professor-pesquisador em educação.

É preciso superar dicotomias e entender que nesse processo existem de igual forma a presença de uma subjetividade e um caráter de inteligibilidade pelo sensível, pela atitude (*démarche* clínica) e disponibilização política de enfrentamento. Por essas razões é que opto em denunciar a complexidade que o tema exige e a procura incessante em ressignificar olhares sobre o mesmo. Entendo que é necessário ainda elaborar uma **clínica do sentido** e ampliar as possibilidades de circunscrever mais e mais em torno ao porquê se falar em **professor-pesquisador em formação** e não como objeto-produto, resultante de uma força institucional alijada de seus processos de contradição e crises.

⁴³ Cf. páginas 90-91.

CAPÍTULO III

QUADRO METODOLÓGICO

3.1. Abordagem Paradigmática e a Natureza da Pesquisa

O suporte paradigmático que sustentou a elaboração desse estudo foi o interpretativo. Consequentemente, a natureza dessa pesquisa é, pois, qualitativa. A referência ao paradigma interpretativo/qualitativo, dá-se pela busca de se compreender o objeto em estudo, através da plastificada presença de maciças trocas e interações com o meio natural onde foram produzidos os sentidos e as significações, principalmente, sobre os processos e os produtos relativos aos sujeitos centrais que a compõe (Lèvy, 2001). Em realidade, a base do paradigma interpretativo, como uma das correntes da pesquisa qualitativa, é o pressuposto fenomenológico-hermenêutico que lhe nutre como dispositivo fundamental, desde a inserção do pesquisador em campo, até a divulgação dos resultados, concreta e paulatinamente vivenciados com os sujeitos em suas tensões e negociações de crises e manifestações de sentido (Ricoeur, 1979).

Macedo (2000) estabelece que a tensão da pesquisa compreensiva nos meios educacionais tem sido referendada por uma crescente necessidade de se discutir mais detidamente os princípios de uma hermenêutica crítica a ser exercitada nesses espaços. Em um dos meus trabalhos, aponto que a questão paradigmática, nesse caso, ao invés de adorno, é ponto central a ser discutido desde as diversas situações práticas às concepções de método, homem, formação e ciência no contexto das interações humanas, sociais e educacionais (Souza, 2000).

A importância da fenomenologia e da hermenêutica como bases de sustentação dessa pesquisa se justifica por três motivos fundamentais: (1) pela preocupação mais com o processo que com o produto e pelo respeito à singularidade/subjetividade dos sujeitos nela envolvidos; (2) por situar o

pesquisador diante de fenômenos complexos, próprios aos sujeitos, carregados de uma produção de linguagem plurissignificativa e polissêmica de redes ininterruptas de significados; (3) por levar em conta as *situações*, as *reações* e as *circunstâncias* particulares e interpessoais, nas quais se dá a experiência. Nesse caso, o foco não é o indivíduo, mas a própria rede de significação gerada a partir de suas interatuações (Espósito, 1997).

A opção por uma abordagem paradigmática mais próxima às peculiaridades de um exercício hermenêutico foi definida pela emergência de uma prática crítica e engajada frente os espaços de formação do professor. Sempre deixando-me direcionar pelas imprevisibilidades, incertezas, contradições e negociações de sentidos, com os sujeitos dessa pesquisa, participei como agente e como ator desse processo, protagonizando, com eles, os múltiplos lugares daqueles que se interrogavam politicamente em torno ao universo de suas significações.

Savoie-Zajc (2000, p. 174)⁴⁴ explicita algumas categorias que melhor se aproximam da proposta de compreensão sobre esse tipo de paradigma. Porquanto, pode-se afirmar que a pesquisa qualitativa/interpretativa é animada pelo desejo de compreender, de maneira mais ampla possível, os fenômenos estudados, a partir das significações que os próprios atores pesquisados apresentam sobre os objetos de interesse do pesquisador, como produtos e processos de trocas em suas manifestações cotidianas.

Nesse paradigma de pesquisa, o estudo deve ocorrer no meio natural dos participantes e, o saber produzido nesse tipo de pesquisa, é visto como "enraizado" numa cultura, num contexto, numa temporalidade sempre relacional e situada por uma necessidade de se conhecer a coisa mesma por aquele que a produz. A compreensão do objeto de pesquisa pede abertura frente o inédito e o respeito ao singular, posto que, suas manifestações ocorrem durante todo o percurso da investigação.

⁴⁴ Citando Paillé (1996).

Existem, então, dois fatores principais que lhe conferem pertinência. O primeiro é que sua construção não se dá de modo linear e sem os inúmeros contatos com o campo de pesquisa, sujeitos pesquisados e suas perspectivas e crises de sentido. Aliás, esse processo deve ser vivenciado, interativamente, através de uma postura clínica⁴⁵(Lèvy, 2000). O segundo fator é por se situar numa busca cotidiana de respostas para o estado atual do problema e as formas de compreender sua natureza, modos de manifestação e sentidos. Enfim, a ênfase nesse tipo de abordagem paradigmática é a explicitação e a compreensão sobre a construção e atribuição de sentidos às ações, processos e relações, vividas no campo das interações e a partir das suas múltiplas referências a produção de linguagem.

A finalidade desse tipo de pesquisa se insere num processo de descoberta e exercício heurístico problematizador. Nessa perspectiva, busquei manter essa investigação sustentada por uma busca em se interrogar o fenômeno a partir daquele que o produz, conhece e o elabora, partindo do habitual, do comum, daquilo que é lhe conhecido, peculiar e intersubjetivamente relacionado com as questões pertinentes para esse estudo (André & Lüdke, 1986).

É com razão que, as abordagens de pesquisa desde o início dos anos 70, inspirando-se em Bogdan e Biklen (1982), vêm sofrendo uma forte aliança a tais idéias acima expostas. As relações entre o “explicar” e o “compreender”, a problematização fecunda em torno de questões que envolvem a relação “sujeito-objeto”, a subjetividade do pesquisador, a neutralidade científica, e outras, dentro desse processo histórico, vem sustentando uma profunda mudança de comportamento por parte dos pesquisadores (Demo, 2000; Chizzotti, 1987, Macedo, 2000).

Desde então, a pesquisa de natureza qualitativa vem redimensionando a perspectiva quantitativa, a testagem de variáveis e o centralismo de pesquisas nas hipóteses, ao acentuar a importância do ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como o seu principal instrumento

⁴⁵ Clínica no sentido epistemológico de acompanhamento, escuta, mobilização para responder a alguma demanda etc.

(André, 1997). Ao lado de tudo isso, as descrições, a preocupação em compreender o significado constitutivo e em constituição das relações do(s) sujeito(s) com o objeto de seu desenvolvimento profissional, os sentidos atribuídos aos saberes originados/gestados na formação/profissão, a partir da presença maciça de uma defesa de um professor-pesquisador em educação, perfaz a caracterização deste meu recente trabalho.

3.2. O Método Etnográfico Crítico-constitutivo: primeiras aproximações

Entendo que a pesquisa de natureza qualitativa/interpretativa pede um diálogo com uma postura que seja ao mesmo tempo aberta às imprevisibilidades e incertezas e direcionada a um proceder descritivo e problematizador das situações que circunstanciam o objeto em estudo. Optei, assim, pela escolha do exercício de um método etnográfico crítico-constitutivo⁴⁶ no caminhar dessa pesquisa, por desejar imprimir às situações observadas/participadas, uma política de sentido que seja radicalmente crítica durante os processos de descritibilidade dos fenômenos e de suas manifestações constitutivas.

Assim, expresso com clareza que a escolha por esse tipo de método não se deu por uma questão de modismo, mas por situar, pela relação dialógica, as manifestações de sentidos, as imprevisibilidades dos processos e surpresas, que a pesquisa me permitiu vivenciar. Entendo que a etnografia crítico-constitutiva evita a direção unilateralizada e monossêmica, quando apreende

⁴⁶ Assim tenho especificado minhas inspirações para o trabalho de campo, em relação à etnografia. Primeiramente me aproprio da etnografia como um método de investigação imprimindo-lhe uma adjetivação mais próxima aos meus objetivos (Crítico-constitutiva). Venho discutindo pois que a aplicação indiscriminada da etnografia como um método, incorre em um desconhecimento sobre sua história e evolução nas ciências humanas e sociais. Triviños (1987) informa que a origem de um pensamento etnográfico toma corpo a partir dos trabalhos de Malinowski em uma prática de antropologia descritivo-experimental. Prefiro abordá-la em suas relações com a fenomenologia de Schutz e sua preocupação com o conjunto de relações interessadas em uma autobiografia situada e com o conceito de Etnografia Constitutiva de Hugh Meham (1978). Segundo Macedo (2000:119-120): "Para Meham, o termo *etnografia constitutiva* evita dois erros de interpretação contidos na noção de microetnografia, antes atribuídos à etnografia constitutiva. Para esse autor, o termo micro não corresponde ao seu projeto que é de estabelecer elos entre os níveis micro-macro, mostrando, em patamares variados de análise, como se constrói uma estrutura; é fato, que a expressão microetnográfica mostrando, em patamares variados de análise, como se constrói uma estrutura (...) os estudos da *etnografia constitutiva*, portanto, funcionam a partir da hipótese de que as estruturas são construções sociais".

como fundante da construção dos sentidos, a abordagem das interações negociadas com os sujeitos frente os objetos em estudo.

Dessa forma, para ampliar as possibilidades de interação com os sujeitos envolvidos nessa pesquisa, privilegiei a prática da descrição densa de situações, de conflitos, surpresas, angústias, alargando-a e exercitando-a nos campos da pesquisa em educação. Explicitar, com ênfase nas descrições de procedimentos construídos pelos atores sociais em estudo, os seus **procedimentos de significação**, reflexões, análises negociadas com os sujeitos, a partir de anotações feitas em diário de campo, durante as observações e a análise da produção documental elaborada, tornou-se o tópico central de minhas reflexões.

3.3. Local da Pesquisa

Essa pesquisa foi realizada em um dos Departamentos de Educação da Universidade do Estado da Bahia situado na cidade de Serrinha (BA), o campus xi, especificamente. A escolha desse Departamento foi mobilizada por quatro motivos centrais que em seu conjunto delimitaram a relevância e a pertinência das informações aqui expostas. Foram estes os principais motivos: (1) Por ser uma instituição pública, responsável pela formação de professores de mais de 15 municípios circunvizinhos, através da oferta do curso de pedagogia; (2) Por ser, também, para mim, local de trabalho e centro de origem de formação profissional⁴⁷, onde exercito o Magistério no Ensino Superior; (3) Por se destacar, dentre os 23 campi dessa mesma instituição, desde 1991, pela preocupação em se discutir, defender, propagar, garantir e acompanhar as produções de pesquisas durante a formação do professor no curso de pedagogia, apresentando um movimento de vanguarda e de resistência no cenário do Nordeste brasileiro em termos das contradições

⁴⁷ Meus estudos de graduação e uma das minhas especializações foram concluídos neste mesmo Departamento de Educação -UNEB.

sociais que campeia nos cenários de formação e atuação profissional em educação⁴⁸. (4) Por tudo isso, e especialmente pelo contexto político e social que as discussões sobre o professor-pesquisador traz nos dias de hoje, em suas contradições e potencialidades, quis tensioná-lo com os movimentos históricos já trilhados nesse espaço, a fim de perceber a sua caracterização atual e seus contornos, agora não mais pelo ângulo da importância dessa temática para o professor, mas a sua importância e relevância para o alunado (que, em sua maioria, são professores em busca de formação acadêmica).

3.4. Os Sujeitos da Pesquisa

Os sujeitos centrais dessa pesquisa, que estão situados na categoria de objeto de estudo, são os **estudantes do curso de Pedagogia** e suas perspectivas de sentidos a respeito da atribuição de significados ao processo de apropriação/reapropriação dos saberes encontrados no seu desenvolvimento profissional, após ingressar na formação acadêmica, e, sobretudo, como eles se percebiam diante da exigência do professor-pesquisador em educação e que papéis atribuíam à pesquisa no âmbito do seu desenvolvimento profissional.

Esses/essas estudantes estavam matriculados, pelo menos, a partir do iv semestre acadêmico, porque as discussões sobre formação, atuação profissional, prática pedagógica e pesquisa em educação, são intensificadas a partir desse período no Departamento de Educação (UNEB-

⁴⁸ A esse respeito note as informações do Professor Dr. Roberto Sidnei Macedo sobre a questão: "Basilamos nossa proposta numa concepção de aluno-pesquisador capaz de desafiado, construir conhecimento, conhecimento vivo, colocado à realidade concreta, a sua própria realidade de futuro docente. Basta dizer que o quadro social onde atua o Departamento de Educação (Serrinha-UNEB), campeia o analfabetismo e toda ordem de iniquidade sócio-educacional. Tomava-se naquele momento, a sensação de que aquela instituição de ensino superior não podia abrir mão de seu papel transformador, não podia se acomodar com o topor do imobilismo que pontua o ensino no Brasil. Após uma consulta aos professores, através de um comunicado explicativo a cada colega, e não tendo chegado às nossas mãos sequer uma proposta, o assunto parecia estar sendo encerrado na falação estéril da reunião departamental."(Macedo, 2000: 253).

Serrinha). No total foram **92** sujeitos que participaram dessa pesquisa. Essa população foi dividida em três pequenos grupos, denominados Grupo A, Grupo B e Grupo C.

O **Grupo A** era composto por estudantes matriculados a partir do iv semestre acadêmico, acompanhados por mim durante três semestres consecutivos (iv, v e vi, nos períodos: 2001.1, 2001.2, 2002.1, respectivamente) na disciplina "**Pesquisa e Prática Pedagógica**" oferecida pelo Departamento de Educação, campus xi da Universidade do Estado da Bahia⁴⁹.

O **Grupo B**, composto por 20 estudantes do curso de pedagogia, previamente selecionados para um curso de extensão em pesquisa, por mim realizado no período de dezembro de 2001 a junho de 2002⁵⁰.

O **Grupo C**, formado por estudantes do curso de pedagogia matriculados no iv semestre acadêmico na disciplina "Pesquisa e Prática Pedagógica I", durante o período de 2002.1.

3.5. Procedimentos e Pistas de Análises

Assim sendo, o estudo foi realizado em três etapas distribuídas em momentos básicos e interdependentes: as atividades de ensino, as atividades de extensão, as atividades de pesquisa.

O primeiro momento ocorreu a partir das **atividades de ensino** realizadas por mim no trabalho de classe com os alunos do IV, V e VI semestres. Durante esse período estive responsável pela orientação de pesquisas a serem desenvolvidas pelos estudantes a partir das aulas da disciplina regular anteriormente já explicitada. Esse trabalho pautou-se pelo **acompanhamento direto da construção de projetos de pesquisa** a serem desenvolvidos durante os últimos quatro semestres

⁴⁹ Essa disciplina era distribuída durante o curso de formação em pedagogia com as seguintes nomenclaturas: Pesquisa e Prática Pedagógica I, Pesquisa e Prática Pedagógica II e Pesquisa e Prática Pedagógica III.

⁵⁰ Será melhor descrito logo adiante.

do curso de graduação⁵¹. O registro de informações coletadas se ampliou pelo contato personalizado e individual com cada um dos participantes do grupo. Naquele contexto, as percepções e sentidos atribuídos à pesquisa em educação variaram intensamente em termos de opiniões, crenças, expectativas e objetivos.

O segundo momento, paralelo às atividades de ensino na Universidade, foi com a criação de um **curso de extensão em pesquisa**, oferecido e organizado por mim, no Departamento de Educação do campus para ampliar as possibilidades de interpretação sobre o material a ser coletado. O objetivo do curso de extensão foi agregar um número de estudantes que realmente estivessem implicados com os processos da pesquisa durante sua formação acadêmica. Nesse espaço não havia a cobrança final de uma entrega de escrita monográfica. Mas, objetivava acompanhar a realização de projetos de pesquisas e seu desenvolvimento em campo. A idéia do curso de extensão ocorreu devido ao surgimento de algumas dificuldades e do aparecimento de novas perguntas dentro do processo de busca. Assim, passei a acompanhar minuciosamente o processo de investigação desenvolvido pelos alunos a partir de uma outra perspectiva de relação. Com a finalidade de poder me aproximar melhor do **estar fazendo pesquisa em educação**, e especialmente que não tivesse a **obrigação** de fazer a disciplina regular da graduação, pude obter resultados mais intensos, em termos das relações com os estudantes diante da busca de construção dos seus objetos de pesquisa. O curso ocorreu entre janeiro a maio de 2002 sendo elemento amostral importante para o andamento da pesquisa.

O terceiro momento, parte contrastiva dessa investigação se deu quando, em meados de março de 2002, em contato com uma nova turma na mesma disciplina "**Pesquisa e Prática Pedagógica I**", em pleno período de análise e interpretação incessante sobre as informações já coletadas, redirecionei todo o trabalho de campo, passando a exercitar uma prática de escuta clínica sobre o

⁵¹ O Departamento de Educação solicita e coloca como pré-requisito para a graduação de seus membros (alunos) a entrega de uma escrita monográfica que represente um resultado de pesquisa realizada durante o período de formação acadêmica.

objeto em estudo. Esse terceiro momento se caracteriza como o momento das efervescências em relação à pesquisa. Nesse momento, foi onde eu pude elaborar e reelaborar os sentidos atribuídos pelos estudantes às questões centrais dessa investigação.

As informações foram coletadas por diversos instrumentos. Muitos deles mantêm importância inalienável na definição dos resultados aqui apresentados, a exemplo da Memória da Prática Educativa (MP_E) e das entrevistas livres e filmagens etnográficas. No próximo capítulo apresentarei as informações coletadas, sob forma de dados, priorizando a coerência com o referencial paradigmático e metodológico aqui expostos. Inicialmente, reapresento a trajetória e o sentido da partilha das informações aqui contidas, a fim de poder situar melhor o leitor na tessitura complexa dessas relações. Em seguida passo a problematizar o campo de significação apresentado pelos estudantes, mediante a transcrição e a descritibilidade de situações e contextos de interações e buscas de respostas. Esse processo se dá pela transcrição de falas, textos orais ou escritos, frutos das interações cotidianas e das vivências em campo.

3.6. Principais Instrumentos e Recursos de Coleta de Informações

Os instrumentos e os recursos utilizados no processo de coleta de informações são justificados pela necessidade do pesquisador garantir o acesso aos elementos básicos que lhe permitem exercitar a compreensão sobre um fenômeno de interesse social e científico, de modo mais coerente possível com seus objetivos e intenções. Sem os recursos necessários a esse proceder, torna-se impossível o pesquisador tornar estranho o habitual. Ainda, torna-se muito dificultoso o trabalho de favorecer as trocas necessárias para a compreensão problematizadora apresentada como uma demanda pelos sujeitos, instituições, grupos etc. Assim, visando me aproximar desse complexo modo de interação exponho e defino, logo a seguir, alguns instrumentos que foram utilizados no decorrer da pesquisa. São eles:

3.6.1. Observação Participante Completa

Privilegiando os espaços da qualitatividade, onde o pesquisador participa, ativa e relacionalmente, com o objeto de estudo, foi estabelecido, a partir dessa pesquisa, um contato direto estreito com os sujeitos em investigação mediante procedimento de uma **Observação Participante Completa** (OPC). Em outras palavras, uma observação em que “o pesquisador emerge dos próprios quadros da instituição e dos segmentos da comunidade, recebendo destes a autorização para realizar estudos em que a realidade comum é o próprio objeto de pesquisa” (Macedo, 2000: 157).

Metodologicamente, foi feita uma delimitação progressiva do foco de estudo no âmbito da formulação de questões relacionadas ao objeto em estudo. Em seguida, problematizei o contexto específico da investigação a partir de um levantamento de informações, na esfera de uma releitura crítica de autores reconhecidamente divulgados nos espaços de produção científica, sobre a formação do professor-pesquisador na educação e, posteriormente, a ênfase dada a essa questão nos cursos de pedagogia, a fim de situar a contextualização problemática do tópico central em questão com maior clareza de enunciação e pertinência do estudo.

3.6.2. Diário de campo

Esse instrumento foi destinado às anotações de situações cotidianas, vividas e observadas nas relações estabelecidas com os estudantes. A partir dos tópicos geradores de discussão em sala de aula e do acompanhamento de projetos de pesquisa em educação pude partilhar informações registrando-as do modo mais livre possível, logo após o contato com as situações de meu interesse, ou durante as interlocuções, pela apresentação de diversos extratos de falas dos estudantes no próprio conjunto da situação.

As anotações foram livres, não voltadas aos critérios de uma observação sistemática. Segundo André e Lüdke (1986), fez-se necessário uma observação *in locus*, baseada numa abordagem qualitativa de pesquisa onde estivessem presentes aspectos da realidade tomando-se por base as relações cotidianas encontradas. Em outras palavras, articulou-se à prática de anotações de

campo uma observação do tipo participante completa compreendendo momentos de natureza **descritiva**, especialmente a descrição dos sujeitos na reconstrução de diálogos situados em contextos de interação de pesquisa. Foram considerados também os eventos especiais e as descrições de atividades e a descrição do comportamento do observador. Num outro momento, voltado à natureza **reflexiva** desse trabalho, foram privilegiadas as reflexões analíticas e metodológicas, a respeito de mudanças ocorridas na perspectiva do observador.

3.6.3. Entrevista semidirigida

Esse instrumento, geralmente é utilizado em situações onde pesquisador necessita de respostas mais direcionadas para a resolução de seu problema de pesquisa. Apesar de não delimitar um conjunto de perguntas fechadas para serem respondidas durante a execução do processo, a entrevista semidirigida apresenta um rol de categorias dirigidas ao entrevistado sob forma de perguntas focais, que permitem alcançar elementos explicitativos dos questionamentos básicos situados durante a problematização da pesquisa.

Durante todo o procedimento da pesquisa, poucas vezes utilizei esse instrumento. As entrevistas individuais foram feitas apenas quando havia necessidade de se recorrer às fontes de informação (os próprios estudantes) caso houvesse dúvidas em relação a um aspecto (ou vários) que não estivessem devidamente explicitados. Algumas categorias, entretanto, foram elencadas. São elas:

I - Desenvolvimento Profissional de Professores

II - Professor-pesquisador em Formação

Nesse sentido tive por objetivo promover uma descrição densa do objeto em estudo pelo processo de compreensão ampliada das informações necessárias ao tratamento da **questão de pesquisa**. Usando a técnica da triangulação no momento da análise das informações, pude relacioná-las tendo por base uma démarche crítica e complexa, não simplificadora, considerando desde as

raízes históricas, no terreno teórico e bibliográfico, aos significados culturais do fenômeno em estudo oferecidos pelos próprios sujeitos em observação e estudo (Triviños, 1987).

Nesta perspectiva, alguns elementos relacionados à pesquisa foram enfocados. Dentre eles, a ênfase aos **processos e produtos do sujeito**, suas percepções a respeito da formação profissional e desenvolvimento pessoal e organizacional. Contudo, priorizei o emprego da entrevista livre, grupo nominal ou focal, da construção de um relatório de memória da prática educativa, diários de campo ou jornais de pesquisa feitos pelos estudantes durante o processo de desenvolvimento de pesquisa em educação, a fim de estabelecer com esse instrumento uma ampliação maior sobre as informações coletadas.

3.6.4. Análise Documental

Elemento indispensável nesse processo. Triviños (1987) caracteriza-o como a partir de duas perspectivas: a análise do conteúdo e a análise do discurso. Em realidade a análise documental, torna-se um recurso de importância fundamental para as pesquisas interpretativas/qualitativas. De preferência pela análise de conteúdo até porque, em suas peculiaridades, "trata-se de um meio para estudar a comunicação entre atores sociais, enfatizando a análise do conteúdo das mensagens" (Macedo, 2000:208).

Durante o seu emprego a análise documental, especificada na **análise de conteúdo**, incorre num processo de conceituação, categorização, codificação a partir do momento em que o pesquisador vai analisar as informações coletadas e/ou documentos produzidos e encontrados durante a pesquisa (Bardin, 1987).

Os principais documentos utilizados foram: (1) no âmbito do desenvolvimento do curso de extensão, o **relatório de memória da prática educativa**; (2) nas atividades de ensino em classe regular, **projetos de pesquisa e relatórios de pesquisa** apresentados durante os

acompanhamentos necessários; (3) **filme de aulas**, onde estavam presentes manifestações intensivas de linguagem referente aos sujeitos pesquisados e ao pesquisador.

Nesse sentido, o pesquisador situa-se no contexto das informações fazendo uma reflexão paralela com o material teórico-conceitual de que dispõe a partir de sua pesquisa. Neste caso, estabelece contraponto ou complementação das idéias originadas pela reflexão pessoal do pesquisador no processo de tratamento e análise categorial pertinente ao objeto em estudo (Bardin, 1987).

3.6.5. Filmagem Etnográfica

O recurso da filmagem etnográfica foi utilizado para apreender momentos de interação entre os sujeitos envolvidos nessa pesquisa e o comportamento do pesquisador em relação ao seu objeto de estudo. Esse tipo de registro amplia o conhecimento do estudo pela via de proporcionar a documentação de momentos e situações que ilustram o cotidiano vivenciado em suas minúcias e paradoxos (Minayo, 1994).

Macedo (2000:182) vai acentuar que o vídeo flagra a dinâmica ambiental e serve como elemento de contraste com posteriores registros de documentação. A minha intenção foi justamente essa.

3.6.6. Grupo Nominal ou Focal

Esse recurso é utilizado, geralmente, para coletar informações a partir de uma discussão coletiva sobre um determinado tema, mediado por um ou vários animadores (pesquisador) guiado pelo interesse em adquirir informações de um grupo sobre um determinado assunto. No grupo nominal ou focal a intenção é justamente provocar o surgimento de concepções divergentes (ou não) de modo mais centrado e flexível possível (Macedo, 2000: 178). O objetivo da utilização desse instrumento procurou respeitar a sua função como um dos recursos necessários ao mapeamento das questões que mobilizavam meu estudo. Inclusive, condensei um dos momentos de interação com o recurso do grupo nominal ou focal, a partir da filmagem etnográfica.

3.6.7. Entrevista Livre

Foi utilizada com maior intensidade durante a realização dessa pesquisa. Quer em situações de ensino-aprendizagem, quer em contextos pós-aula, intervalos de aulas, quer em situações onde era possível exercitar, com a permissão e a apresentação de demanda pelos sujeitos, uma interlocução guiada pelo olhar atento às manifestações que os sujeitos apresentavam. A importância desse tipo de recurso é o reconhecimento que o pesquisador adquire na comunidade onde atua e a legitimidade de sua pesquisa como parte integrante das relações cotidianas.

3.7. Meios de registros e Duração de Tempo destinado à Coleta de Informações

Os registros foram feitos a partir da utilização de gravadores (película tipo K7), filmadoras e diário de campo. O período de realização da pesquisa foi de três semestres acadêmicos consecutivos, assim divididos: **Grupo A** - 180 horas; **Grupo B** - 120 horas; **Grupo C** - 60 horas, perfazendo o total de 360 horas de trabalho ininterrupto de relação com o campo da pesquisa.

Por fim, como pesquisador, procurei situar/explicitar as relações interpessoais e atuação do sujeito na comunidade a qual pertence bem como o contexto em que se manifestam e se institui regulações na vida social em nível institucional. Foram analisadas as manifestações da auto-eco-referência e socialização profissional do estudante do curso de pedagogia a partir das maneiras habitualmente utilizadas por esses estudantes na organização de suas ações em termos de formação profissional em pedagogia frente às exigências sociais do professor-pesquisador em educação e na pedagogia.

CAPÍTULO IV

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

4.1 O Sentido da Partilha

O conjunto de pesquisas realizadas em educação, que discutem a formação/profissão do professor e do pedagogo, tomando como base seus processos identitários, tem sido objeto de diversos olhares e abordado em perspectivas muitas vezes contraditórias (Pimenta, 2000; Pimentel, 1993; Lüdke, 2001). Com o objetivo de ampliar as possibilidades de leitura frente o fenômeno estudado, e contribuindo para popularizar esses debates, situarei os dados da pesquisa por mim realizada nestes últimos dois anos.

Analisando-os a partir de um exercício de confronto de informações, sem perder de vista a importância das pesquisas já realizadas no campo educacional sobre a formação do professor e sua identidade profissional, tomarei por base, nesse contexto, a especificidade desse trabalho que enfoca o **desenvolvimento profissional de professores**, seus **saberes** e as relações entre **ensino-pesquisa**, a partir da formação acadêmica de professores no **curso de pedagogia**.

Pretendo oferecer a essa partilha, um sentido de socialização interessada numa política de formação de professores, que seja eticamente comprometida com a contextualização de uma coletividade que ressignifica suas funções e papéis sociais. Quero situá-la num proceder de posturas abertas e destituídas de qualquer tipo de hegemonia de sentidos refratários, antipopulares e excludentes, em sua caracterização.

Inicialmente, o que se perceberá logo nas primeiras explicitações são as narrações dos sujeitos como um “coro” de vozes que tipifica o universo de significações aqui presentes. Para tanto, um princípio de análise que recorra às inúmeras relações e abordagens, mesmo as contraditórias, é

fundamental. Esse apelo a uma abordagem não simplista permite que sejam enfocados os instrumentos e métodos que foram utilizados durante esse estudo bem como a opção metodológica que elegi para conduzir a pesquisa. Minha proposta foi não estar afastado de um posicionamento crítico e comprometido com a interpretação mais aproximativa do fenômeno em questão.

Durante a leitura desse capítulo, espero seja possível encontrar as informações básicas sobre os sujeitos envolvidos afim de que possam entender as realidades circunstanciais e as vivências ocorridas no decorrer dessa investigação. Principalmente, espero que estejam situadas, durante a expansão das análises, as situações típicas de inacabamento e complexidade que esse objeto comporta.

Por conseguinte, o explicitar das experiências, narradas/vividas pelos estudantes do curso de pedagogia, estabelece, para mim, um crivo solidário frente às conquistas e os espaços de reflexões, sobre o estar-sendo-professor nos meios educacionais. Dá “carnalidade”, espírito e sentido às lutas históricas e aos movimentos de constituição das possibilidades de superação de limites e dicotomias encontradas na formação/atuação profissional de professores. Assim sendo, passo a negociar os sentidos dessas construções, não esquecendo de que os caminhos trilhados, apesar de se tornarem modos de dialogar com o real, é proceder muito insinuoso cuja natureza espera por outros olhares, outras vozes, outros sentidos.

4.2. Delineando a arquitetura da pesquisa

A preocupação central que me motivou à aproximação com o campo de conhecimento educacional, especialmente, sobre a formação de professores, esteve relacionada à reduzida presença de trabalhos sobre o assunto, divulgados nestes últimos trinta anos. Segundo a Rede Latino-Americana de Informação e Documentação em Educação (Reduc) juntamente com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), no período de 1960 –1980, apenas

foram apresentados 311 resumos analíticos a partir de publicações acadêmicas. Marli André (2001), divulgou recentes números, assustadores, em relação à quantidade de pesquisa sobre a **formação de professores**, realizadas entre os anos 90-98. A exemplo, dos 6.244 trabalhos de pesquisas realizados nas universidades brasileiras, apenas 410 (6,6%) tratavam sobre a formação de professores (André, 2001).

A maior parte desses estudos vem propondo reflexões sobre as questões relacionadas à estrutura curricular dos cursos de formação de professores, divulgando a crescente inadequação entre conteúdos estudados no processo de formação e as necessidades reais encontradas na prática e atuação profissional; questões outras relacionadas ao planejamento e a avaliação, além da ênfase nos treinamentos em serviço e a tão constante desarticulação entre formação geral, específica e pedagógica que, nestes cursos, fizeram parte do debate há mais de trinta anos atrás. Em realidade, essas pesquisas oferecem um vocativo à contextualização e a superação das contradições díspares e hegemonicamente perversas, presentes no processo de profissionalização e/ou proletarianização do magistério, através de suas categorias e classes profissionais em desarticulação crescente.

Entretanto, a complexidade do fenômeno educacional e a construção de sentidos, interpretações e análises sobre o educativo e/ou pedagógico, amplia-se quando discussões sobre a formação de professores envolvem a tônica do **desenvolvimento profissional em educação**. Por outro lado, incorre numa expansão de problemática ainda maior, quando se pretende abordar paralelamente categorias, a exemplo da **formação, atuação, saberes e pesquisa** nos campos da pedagogia, abordando sujeitos e objetos, sem dicotomizá-los em suas identidades e paradoxos.

Nesse estudo, de modo mais implicado possível, tentando exercitar um comportamento heurístico dialógico, pude elaborar questionamentos que foram me levando a especificidade da minha

questão central de pesquisa⁵², evidenciando a complexidade do objeto em pauta. Não pude me esquivar de uma série de análises, em sua maioria, preocupadas com a realidade circundante que faz parte de meu cotidiano de trabalho e de pesquisa⁵³. Dentre essas análises, preferi não me distanciar das reflexões a respeito do papel das instituições sobre a formação e o currículo negociado/vivido entre os sujeitos dessa investigação; sobre o questionamento pertinente a respeito das práticas de ensino e seus mecanismos de operacionalização nos tempos que correm; sobre a contribuição, possibilidade e alternativas de formação do professor pelo campo da pesquisa nos meios educacionais e do professor-pesquisador (pedagogo) em formação.

Em realidade, esses questionamentos me situaram numa ampla possibilidade de elaborar releituras sobre o fenômeno de modo mais intenso. Assim, durante todo o percurso, minha preocupação esteve centrada na busca das perspectivas de significações e de sentidos que os estudantes constroem sobre si mesmos, frente às exigências sociais de articular ensino, pesquisa e formação em seu desenvolvimento profissional.

Nas páginas que se seguem, você leitor, você leitora, encontrará os resultados sobre como, o quê pensam e no quê acreditam os estudantes do curso de pedagogia a respeito da emergência do professor-pesquisador em educação, suas possibilidades e limites. Analisarei as perspectivas de significação dos sujeitos envolvidos na pesquisa, suas concepções, interlocuções e significados atribuídos à dimensão profissional do professor, principalmente, destacando os saberes construídos/apreendidos nos seus espaços de atuação/formação, e, sobretudo, suas percepções a respeito do professor-pesquisador e dos novos papéis da pesquisa em educação.

⁵² Que significados os/as estudantes do curso de pedagogia atribuem aos saberes produzidos e apropriados durante seu desenvolvimento profissional a partir do seu ingresso na formação acadêmica? Quais as fontes de origem desses saberes? Nesse sentido, que negociações são estabelecidas entre os processos identitários de seu desenvolvimento como professores-pedagogos e as instituições onde atuam profissionalmente? Como têm se percebido, durante sua formação acadêmica, frente às exigências sociais de um professor-pesquisador nos meios educacionais? E, especialmente, que papéis atribuem à pesquisa em educação no âmbito de seu desenvolvimento profissional?

⁵³ Essa pesquisa foi feita no meu ambiente de trabalho e com alunos matriculados em disciplinas sob minha responsabilidade e orientação.

4.3. Trilhas e percursos

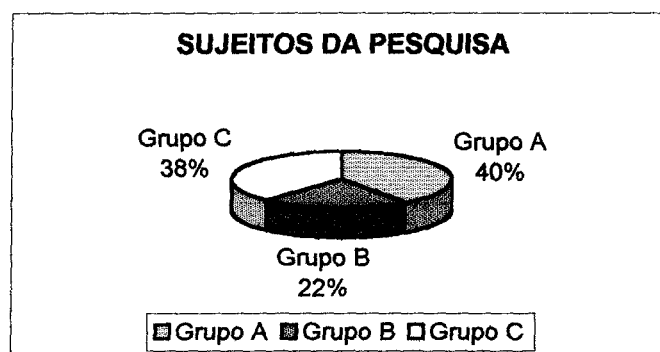
Assim, procurei optar por uma seleção de objetivos menos direcionados a testagem e à comprovação fechada de hipóteses. Essa definição possibilitou o privilegiar de uma *démarche* crítica, pautada em um paradigma interpretativo de forte inspiração fenomenológico-hermenêutica, exercitada durante as análises estabelecidas nesse estudo. Sendo realizado no âmbito da instituição onde desenvolvo atividades de ensino e pesquisa, esse trabalho se apresenta com forte relevância à comunidade envolvida e aos demais Departamentos de Educação da Universidade do Estado da Bahia, pela presença e utilização de critérios abertos no tratamento das informações coletadas. Pesquisas sobre conjunto de práticas e políticas de formação de professores, ainda se constituem projetos de maior de interesse e, infelizmente, ainda de abrangência limitada, dentro dessas mesmas instituições.

Sua relevância se justifica a partir de três características fundamentais, imbricadas por sua pertinência científica e social: (1) a implicação que deve ter o pesquisador com a sua própria realidade cotidiana de ensino, sua formação e atuação profissionais, e a emergência crescente em transformá-la em objeto de estudo, buscando superação de problemas inúmeros; (2) a articulação *in situ* em defesa de um professor-pesquisador crítico, atuante em seu próprio espaço de construção de conhecimento; (3) a ampliação de possibilidades de interpretação contextualizada de práticas de ensino, e de formação de professores, com o enfoque no seu desenvolvimento profissional a partir da defesa, da construção e socialização de pesquisas que sejam concretas, relacionais e implicadas no fazer diário dos profissionais da educação, suas trocas e apropriações/reapropriações/construções de saberes.

Essa pesquisa contou com a participação de três pequenos grupos. O **grupo A**, formado por 37 alunos regularmente matriculados na disciplina "Pesquisa e Prática Pedagógica". Esse primeiro grupo foi acompanhado por mim durante três semestres consecutivos nos períodos de 2001.1, 2001.2 e 2002.1. Correspondiam a 40% dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

O **grupo B**, composto por 20 alunos, selecionados durante a oferta de um curso de extensão em pesquisa. Esse curso teve a duração de 120 horas e foi por mim organizado e oferecido para a coleta complementar de informações a serem destinadas para a análise, interpretação e construção de todo proceder da pesquisa. O período de realização do curso foi de janeiro a junho de 2002. Esse grupo representava 22% relativo ao número total de interlocutores envolvidos nesse trabalho.

O **grupo C**, incluído na pesquisa para também complementar as informações já obtidas, era formado por novos 35 alunos, regularmente matriculados na disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica, oferecida no semestre 2002.1. No total, os interlocutores desse processo foram **92 estudantes** do Campus XI da Universidade do Estado da Bahia graduandos em pedagogia a partir do IV semestre acadêmico. O grupo C tem a representatividade de 38% relativa à população geral. Abaixo, exponho uma representação gráfica para que se possa ter uma dimensão mais específica sobre o objeto em questão. Note:



4.1. Sujeitos da Pesquisa

Quero deixar claro, desde já, que foi estabelecido um contato direto e estreito com os sujeitos em investigação, mediante procedimento de uma **Observação Participante Completa** (OPC). Durante o trabalho de análise e interpretação, dei prioridade ao emprego de alguns instrumentos

como os relatórios de "Memória da Prática Educativa"⁵⁴, as entrevistas livres, as entrevistas semidirigidas e aos recursos do grupo focal ou nominal, vez e outra, gravados em áudio e em vídeo. Esses recursos instrumentais se tornaram documentos e por isso mesmo, dei ênfase à produção de uma análise documental, como se verá, distribuída durante todo esse capítulo.

Entendo que a análise documental possibilita não um apelo direto às fontes, apenas. Mas uma busca em contextualizar ações, vivências e processos que tipificam o estar-sendo-professor, suas necessidades e buscas. No dizer de André e Lüdke (1986:39), os documentos "... surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto".

Muitas dessas falas aqui transcritas estão distribuídas entre esses instrumentos e documentadas devidamente. A caracterização das entrevistas⁵⁵ com os/as estudantes do curso de pedagogia estava relacionada ao objetivo de se enfatizar, inicialmente, o item relativo à suas percepções e perspectivas sobre a sua formação, atuação e seus saberes de profissão e de formação.

Logo em seguida, pude afunilar minhas buscas, direcionando-as para a apreensão dos processos de alteração e mudanças ocorridas no desenvolvimento profissional de professores. Para se

⁵⁴ Esse relatório foi solicitado por mim durante as aulas, especificamente para o **Grupo C**, onde os estudantes e as estudantes puderam narrar e registrar por escrito sua formação e atuação profissional em educação, expondo suas angústias e explicitando sua percepção a respeito de si mesmos enquanto professores e professores-pesquisadores em formação. Utilizarei a sigla **MP_E** ao me referir a esse instrumento.

⁵⁵ Essas entrevistas foram realizadas de maneira a não trazer aos sujeitos pesquisados um constrangimento. Utilizei a própria interlocução de sala de aula para estabelecer o levantamento das informações necessárias. A través de uma série de problematizações, nascidas durante as discussões temáticas da disciplina, busquei realizar a entrevista de modo mais espontâneo possível, seja em grupo, seja individualmente. O mais interessante é que os sujeitos envolvidos nas discussões sabiam que estavam sendo pesquisados por mim e às vezes, inclusive, diziam "coloque isso na sua pesquisa". Entretanto, as interlocuções não se enquadram numa perspectiva programática. Entendo que assumi, intencionalmente, uma **postura clínica** (Lèvy, 2001), de apoio às singularidades, respeito às representações, concepções, necessidades, sem que trouxesse para a pesquisa uma perda de relevância e pertinência das informações veiculadas pelos sujeitos e por mim renegociadas. As **entrevistas livres** também ocorreram durante os intervalos, pós-aula, entre os corredores, cafezinhos. Minha intenção era tornar o processo de pesquisa mais próximo ao cotidiano real de significação dos sujeitos. Por fim a entrevista semidirigida foi elaborada a partir da aceitação dos sujeitos.

chegar ao tópico central das discussões do professor-pesquisador em formação⁵⁶ ainda tive que discutir a questão da crise de identidade do professor-pedagogo já que o contexto de formação desse professor-pesquisador é o curso de pedagogia. Essas informações serão aqui concentradas, analisadas e debatidas a partir de duas categorias:

I - Desenvolvimento Profissional de Professores e II - Professor-pesquisador em Formação

Para melhor facilitar a análise sobre as informações coletadas, essas categorias serão subdivididas em tópicos que explicitem e relacionem algumas elaborações conceituais percebidas e construídas durante o desenvolvimento da pesquisa. Para tanto, enumerei as subdivisões, observando a inclusão de uma ordenação numérico-alfabética, visando manter aos leitores uma compreensão mais didática possível na exposição dos resultados dos processos encontrados.

4.4. Desenvolvimento Profissional de Professores: Formação, atuação e saberes

Os tópicos relacionados à formação, saberes e atuação nos meios educativos são extremamente proximais ao campo de estudos sobre o desenvolvimento profissional de professores. Tardif e Gauthier (2001) numa perspectiva sócio-histórica vêm centrando suas discussões nos estudos sobre formação e atuação profissional, mediante análise da natureza socioprofissional na formação de professor. Na perspectiva desses autores (op.cit), os questionamentos a respeito dos tipos de saberes e de formação, tornam-se elementos indissociáveis para a compreensão do “como é o estar sendo professor”. Em um dos seus trabalhos, pertencentes ao GRISE⁵⁷, Tardif & Gauthier vêm abordando a temática do saber construído pelo professor, e ampliando, desde 1990, as

⁵⁶ Sobre o como o professor se percebe, durante sua formação acadêmica nos cursos de pedagogia, frente às exigências sociais de um professor-pesquisador nos meios educacionais, e, especialmente, sobre os papéis atribuídos por esses mesmos sujeitos à pesquisa em educação no âmbito de seu desenvolvimento profissional.

⁵⁷ Groupe de Recherche Interuniversitaires sur les Savoirs et l'école.

análises sobre a “evolução da profissão didática e a transformação de saberes que estão na base do ofício de ensinar” (2001:198).

O desenvolvimento profissional de professores então, nessa perspectiva, pode ser visto como fenômeno relacionado a inúmeras problemáticas. Pode-se dizer, que vão desde a questão do desenvolvimento pessoal e profissional do professor ao domínio organizacional de suas relações com a escola e com as instituições (Nóvoa, 1992). Ao invés de simplesmente abranger o desejo pessoal do sujeito/professor, a compreensão radical sobre a questão do desenvolvimento profissional de professores, requer no mínimo a busca de relações e um exercício intensivo de análise frente a alguns tópicos de interesse fundamental para essa pesquisa. São eles:

- (a) - A origem dos diferentes saberes como produtos/processos de relações estabelecidas entre a formação e a atuação profissional⁵⁸.
- (b) - As alterações e mudanças ocorridas no professor em seu desenvolvimento profissional como síntese das relações entre os diferentes tipos de expressão de saberes relacionados à prática educativa⁵⁹.

Esses tópicos serão mais bem distribuídos no decorrer desse capítulo. Gostaria ainda de dizer que são compreendidos aqui como fenômenos interdependentes e originários de uma relação dialética e não-linear. Entretanto, considerações pertinentes a respeito do desenvolvimento profissional de professores, em especial, sobre sua formação e atuação profissionais, têm situado um contexto problemático em torno à reflexão sobre esses tópicos, articulados à tônica do saber do professor.

De imediato, é necessário questionar sobre os tipos de saberes que são veiculados e co-produzidos pelos professores nas suas relações cotidianas pelo exercício profissional na formação

⁵⁸ Nesse tópico, a origem dos saberes tem sua manifestação na prática de ensino e no discurso sobre a natureza e modos de integração desses “saberes” ao trabalho cotidiano do professor, em contextos de interatuação definidos.

⁵⁹ A partir do conjunto de relações estabelecidas entre os saberes de formação/profissão e os processos identitários a partir de um exercício profissional em instituições burocráticas públicas.

e na atuação em espaços educativos. É preciso ainda, instituir uma política de sentido analítico-crítica sobre o quê se deve entender por “saber”, e especialmente, que tipo de saber tem o professor⁶⁰. É preciso entender os processos de produção desse saber pelo(s) sujeito(s), sobre a natureza de suas expressões no cotidiano do professor e os significados que lhes são atribuídos pelos sujeitos que deles se apropriam/reapropriam⁶¹. Nesse sentido, pude me aproximar de modo mais intenso possível desse universo, construindo durante o percurso dessa pesquisa, diferentes abordagens frente às categorias nascidas dessa relação com o campo investigativo.

4.4.1. Origens dos diferentes saberes do professor

Assim, dei início ao processo de análise de dados, objetivando perceber o quê de importante, significativo, relevante e pertinente existia na história profissional/história de formação dos sujeitos e, especialmente, *o como eles se percebiam* durante o período de tempo em que estiveram exercitando práticas de ensino em suas atividades profissionais. Meu interesse esteve nas relações estabelecidas entre os **saberes de formação** e os **saberes da profissão**, suas origem e modos de expressão.

Para facilitar o acompanhamento da análise, quero situar mais uma vez, algumas definições sobre os tipos de saberes presentes no desenvolvimento profissional do professor. Entendo que, aos saberes (**de formação e de profissão**) correspondem todo o repertório de práticas, concepções, métodos, técnicas e crenças, apropriados e reapropriados pelo professor durante seu desenvolvimento profissional. Esses saberes incluem desde as teorias, discursos ou práticas vividas e negociadas no período de formação profissional, sendo transversalizados pelos saberes implícitos no currículo escolar/história de vida pessoal, social e cultural do sujeito, até o conjunto de

⁶⁰ Cf. Capítulo II - Quadro Conceitual.

⁶¹ Quero fazer referência, mais uma vez, a uma das minhas questões de pesquisa: Que significados os/as estudantes do curso de pedagogia atribuem aos saberes produzidos e apropriados durante seu desenvolvimento profissional a partir do seu ingresso na formação acadêmica e da atuação no campo de trabalho?

esquemas e estratégias, desenvolvido a partir de situações de ensino e de aprendizagem ao ter o professor ingressado na carreira e no exercício da profissão. Os saberes do professor, portanto, compreendem uma visão não linearizada ou reduzida aos saberes técnicos adquiridos durante a formação profissional em educação.

Assim posto, trabalhando com um transbordamento de sentidos e significados, mediante a produção de uma “memória da prática educativa” dos/das estudantes, pude observar que inúmeras relações poderiam ser estabelecidas, a partir do conjunto de informações coletadas.

Comecei a mapear as definições, as concepções, e sistemas de crença e opiniões manifestadas durante as trocas interlocutivas. Pude estabelecer a partir das interlocuções feitas com os sujeitos, diferentes **fontes de origem** relacionadas às **formas de expressão** desses saberes. Agrupei as *interlocuções por elementos de convergência*. Na produção discursiva elaborada pelos sujeitos sobre sua atuação/formação, pude dividir e identificar três diferentes grupos. Fi-lo por uma postura provocativa de questionamentos interessados na busca de respostas para a resolução do meu problema de pesquisa sobre o desenvolvimento profissional de professores e a relação entre formação, atuação e saberes. São elas:

Fonte (a) - Saberes como expressão de uma prática de ensino endo-regulada;

Fonte (b) - Saberes como expressão cognitiva e informacional especializada;

Fonte (c) - Saberes como expressão de socialização profissional híbrida.

Os principais instrumentos utilizados nesse trabalho foram: a seleção de entrevistas, ora de natureza semidirigida, ora de natureza livre; a análise documental da MP_E, e as anotações feitas em diário de campo que muito me auxiliaram na configuração desses critérios. Preferi, inclusive quantificar as informações e apresentá-las sob forma de dados de pesquisa para obter uma aproximação mais concreta com o campo de estudo. Para facilitar a análise de gráficos a serem apresentados, logo em seguida note a tabela:

Tabela 4.1. Distribuição de Grupos de Sujeitos por Diferentes Fontes de Saber

	Grupo A	Grupo B	Grupo C	Total
Fonte (a)	18	4	11	33
Fonte (b)	13	11	20	44
Fonte (c)	6	5	4	15
Total	37	20	35	92

Após ter sido apresentado o valor numérico, correspondente ao universo populacional/amostral, será importante uma atenção direcionada aos elementos implícitos que comportam as tabelas e os gráficos. Entendo que observar esses elementos possibilitam uma releitura crítica sobre os dados e não torna o processo de pesquisa um mero repetir de percentuais. Desejo tornar evidente, sem embargo, que essa tentativa de interpretação sempre é provocativa e comporta uma insinuada manifestação de dribles dos sentidos a eles atribuídos. Negocio então, com essas possibilidades. Veja a distribuição do restante dos gráficos a serem expostos no decorrer das análises: (1) Sujeitos da Pesquisa; (2) Fonte (a) de Origem de Saberes por Grupos de Sujeito; (3) Fonte (b) de Origem de Saberes por Grupos de Sujeito; (4) Fonte (c) de Origem de Saberes por Grupos de Sujeitos.

4.4.1.1. Os Significados Plurais das Fontes de Origem dos Diferentes Saberes do Professor

A base de origem do saber do professor pode ser identificada a partir de sua manifestação na prática de ensino cotidiana ou a partir das concepções sobre as vivências dos sujeitos a respeito de sua própria atuação profissional. A base, pois desses saberes são a formação e a atuação do professor. Essas duas dimensões se misturam e são interdependentes.

A intenção principal de se apresentar essas fontes, em um primeiro momento, é para despertar no leitor a ênfase e a predominância oferecida pelos sujeitos a cada um dos tipos de saberes por eles produzidos ou reapropriados. A finalidade dessa exposição é circunstanciar o campo dos significados atribuídos pelos sujeitos a esses saberes, durante o seu desenvolvimento profissional, após ingressar na formação acadêmica. Tomo essa direção como ponto de partida para as discussões sobre o papel da pesquisa e sobre a importância do professor-pesquisador em educação. A partir desse lugar, é que pude elaborar algumas aproximações com o modo pelo qual os sujeitos se percebiam nos contextos de formação/atuação profissional, compreendendo assim, suas inteligibilidades e modos de expressão no cotidiano das interlocuções entre nós vivenciadas.

4.4.1.1.a. Fonte (a) - Saberes como expressão de uma prática de ensino endo-regulada

Inicialmente, os atores sociais pesquisados trouxeram à tona processos de significação que incluíam, em suas manifestações, princípios reguladores com uma forte perspectiva de abordar a própria formação, como uma prática personalizada, mobilizada pela obediência a um referencial prático-utilitarista, supostamente como a expressão de um saber endo-regulado em suas práticas de ensino.

A função endo-regulada na prática do ensino corresponde aos esquemas acionados pela reestruturação de análises práticas (apropriação/reapropriação/construção) sobre conhecimentos e informações que permitem a integração e o funcionamento do repertório de experiências e práticas

ao exercício profissional do sujeito. Nesse processo não se perde de vista, para o sujeito, a história pessoal e o conhecimento dos processos educativos adquiridos no decorrer de suas necessidades e demandas de repostas aos problemas enfrentados com o ensino e com a aprendizagem. Nesse tipo de saber, a apresentação das situações-problema, é percebida a partir de uma perspectiva subjetiva-racionalista do esquema ação-reflexão-solução, cujo princípio básico é se referir sempre às práticas do próprio sujeito, àquele que conhece/narra/vivencia os contextos e problemáticas do/pelo/no interior das situações educativas. Daí a utilização do termo **endo** (fazendo referência ao aspecto interno, interior, próprio) em conjunção ao princípio regulador na prática de ensino. Veja:

Se acredito naquilo que faço, eu acredito que sei alguma coisa. Lógico que tenho um saber. Ele não é só o da universidade. Meu saber é do dia a dia, dos problemas, das dificuldades e das vitórias. Não é muito da "Universidade". Ele nasce na minha sala de aula. Na minha angústia de querer acertar. A universidade é muito ausente quanto a isso. Ouvir mais o professor que chega para qualificar sua prática é importante, né? Ela devia fazer isso...(Sujeito A₇)

Durante vários momentos de interação com os estudantes e as estudantes, pude perceber a referência atribuída à formação e à atuação profissional como especialmente uma produção "personalizada". Quando questionados (as) sobre o processo de sua formação/atuação, sobre como eles/elas percebiam suas relações nos espaços do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia, e sobre os significados que eles atribuíam aos saberes e conhecimentos que poderiam fazer parte de suas atividades profissionais, as respostas incidiam, em blocos diferenciados de respostas. A caracterização de uma prática endo-regulada, enfatizando um saber localizável e idiossincrático, fazia-se presente. Note as considerações:

Creio que minha formação foi sempre muito feita na relação com meus alunos... muito pessoal. Mesmo no curso de magistério eu não sabia o que, de fato, era ser professor. Aqui na universidade a gente aprende muitas coisas interessantes, mas em sua maioria é teoria e não ajuda muito [...] Até hoje (IV semestre) tenho "passado" sozinho (...) meus colegas ... meus professores, ai, ai..., temos pouco tempo pra sentar e discutir. No início até que dava, mas... agora...prefiro ficar no meu canto... trabalhar só é também um tipo saber! (Sujeito A₁)

E ainda:

Minha formação e minha atuação são muito “minhas”. A universidade não trouxe muita mudança. Ainda acredito que, do meu jeito, eu consigo ensinar. Vejo com certo cuidado essa moda de querer mudar porque está na universidade. Tudo ‘conversa pra boi dormir’. No meu caso sempre criei meu método, minha maneira de ensinar e de resolver meus problemas na sala de aula. (Sujeito A₃)

Com o objetivo de contrastar as falas dos/das estudantes, a fim de que se possa empreender uma política de sentido, mais interpretativa do que explicativa, sobre a significação dos eixos centrais desse estudo, buscarei as relações existentes a partir de uma releitura crítica do fenômeno explicitado, considerando daquilo que venho chamando idealização representacional do ator.

Se a observação, nesses primeiros extratos, pousar sobre os sentidos que a formação adquire para esses sujeitos, pode-se identificar uma série de manifestações sobre a origem dos diferentes saberes do professor através do ensino e da formação, situada no plano de uma necessidade pessoal em relação aos contextos de trabalho onde atua o professor, porém, a realidade cotidiana torna o acesso aos objetivos pessoais muito distante de serem alcançados. A esse processo tenho me referido como idealização: o sujeito idealiza formas de apreensão do real e, conjugando esforços pessoais passa a, como resposta, representar papéis sociais no campo de trabalho ou das relações sociais, humanas.

Essa idealização representacional do ator, portanto, diz respeito a toda manifestação, posta pelo ator social em suas relações cotidianas com os outros sujeitos em seus contextos de interatuações. Essa idealização traz consigo uma busca explicativa do sujeito em termos de objetivos, intenções e perspectivas, sempre significantes para o sujeito que a produz, e é de forte natureza representacional, por delinear um repertório de esquemas de ação já experimentado em constantes fluxos de aprimoramento e imprevisibilidades, semelhante a uma dramaturgia. O interesse fundamental nos primeiros blocos de falas nos leva a perceber as produções de significado com a qual o sujeito elabora sua concepção de *agente em formação* e do *ator social*,

articulados a esse processo de idealização representacional divulgada, negociada e espalhada na instituição a qual pertence. Observe:

Aqui no Departamento muito do que já tinha construído se perdeu. Ando fazendo de conta que aprendo e os professores continuam me "ensinando". Quando passei a estudar teóricos, passei por um encantamento, e hoje me pergunto se não era melhor, antes. Não é que seja contra a Universidade, mas é preciso reconhecer que o professor tem uma base de trabalho e que dificilmente ele quer deixar de lado. Isso não é ser tradicional...nem conservador. É ser inquieto e saber valorizar suas idéias sem que se anule para ter que vier a dos outros. Quanto à universidade, nós dizemos fazer o que ela quer e pronto. Você deve acreditar em você! (Sujeito A₉).

Os atores sociais que atribuem às origens dos diferentes saberes de formação uma função endo-reguladora incidem na ênfase da experiência pessoal como requisito básico de seus esquemas de ação. É um saber de certa forma gerado/gestado no seio de suas territorialidades, enraizados numa política de significação muito pessoal, que se afina com o conjunto de valores historicamente negociados pelos sujeitos em sua história de vida, de profissão e das instituições e relações construídas em seus "ambientes de trabalho". Nesse sentido, os saberes construídos pelo professor em seu desenvolvimento profissional, são envolvidos por um discurso que, grosso modo, soam "superficiais e sem valor social"; saberes ligados a esquemas de ação/reflexão com visão de mundo subjetiva. Mas, penso que é exatamente nesse sentido que se apresenta uma das riquezas dessa investigação: os sujeitos apelaram e evocaram serem ouvidos pela instituição formadora.

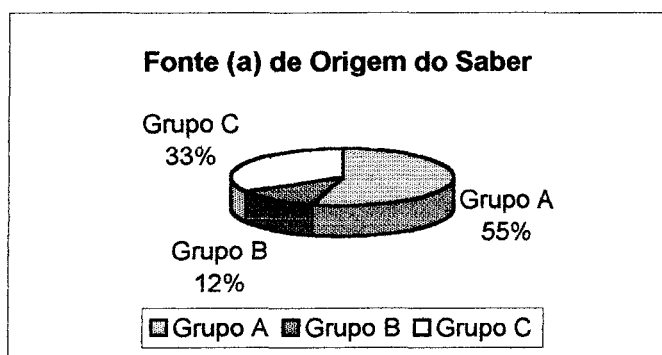
Note-se:

...no meu cotidiano de professor [risos] dou muito valor aquilo que experimento. Aqui na Uneb, ouço falar em autores como Piaget, ainda, infelizmente. O papel da universidade deveria ser ouvir mais seus alunos. A gente precisa dá valor as nossas práticas de ensino. Lá na escola onde trabalho vivo gritando pros colegas isso. A formação é importante, claro, mas, você deve valorizar suas realidades, sua escola, seus colegas, muitos nem aí pro seu trabalho. Acho que é isso. Isso mesmo: você tem que ver como você trabalha e acreditar que pode dar certo, testando aqui, ali... sem perder de vista **seu conhecimento adquirido, em primeiro lugar.** (Sujeito A₄)

É preciso que as pesquisas em educação redimensionem suas propostas de validação de saberes científicos ao coloca-los acima dos saberes enraizados numa cultura idiossincrática às instituições e aos membros que nela produzem processos educativos. Existem outras dimensões que o saber do professor chama a reflexão. Macedo (2002) vem incentivando a produção de pesquisas em educação que leve em consideração as tensões históricas dos sujeitos, em sua natureza “plurais”, sem que sejam perdidas as dimensões de uma identidade indexalizada, uma subjetividade inter-relacional e singular⁶². Penso ser importante trazer, aqui, algumas leituras gráficas para que o objeto em estudo possa se tornar mais denso frente às provocações reflexivas distribuídas a seguir.

Em relação aos diferentes grupos pesquisados (**A**, **B** e **C**), um percentual de 55% foi aglomerado em torno a essa fonte de saber por, essencialmente, clamar por um reconhecimento de suas práticas, seus saberes e sua forma de perceber a formação. Isso significa que dos 92 sujeitos envolvidos na pesquisa, subdivididos entre as três diferentes fontes de origem ((a)= 33; (b)= 44 e (c)= 15), 18 dos 33 sujeitos compunham a **Fonte a** no primeiro grupo (**A**), no segundo grupo (**B**) era composto por 04 sujeitos (12%) e o terceiro grupo (**C**), contava com a participação de 11 sujeitos, ou seja, 33%, em relação à mesma **fonte de origem do saber**. A questão provocativa de uma indexalidade reconhecida nas negociações e inteligibilidades dos atores com seu cotidiano é condição precípua para uma compreensão mais ampla do processo de construção de saberes no desenvolvimento profissional de professores, apresentados nesses números. A fonte (a) de origem do saber é assim representado:

⁶² Na concepção de Macedo (2002 pp. 40-41): "...A indexalidade é radical no seu projeto de contextualização da atividade, sem a qual não é possível compreender sua emergência, crivada de sentidos e significados. Assim sendo, qualquer hermenêutica que se arvora na interpretação das práticas humanas jamais pode prescindir da indexalidade e da historicidade como condição fundamental (Gadamer). Esse procedimento eminentemente fenomenológico e crítico vai de encontro à metanarrativas científicas, à grande teoria, que, acima de tudo, explicaram sem escutar, ver, sentir, desreferencializando Entes e culturas. A indexalidade é uma das mais potentes desautorizações em relação ao que denomino de *ciência total*, ou seja, a ciência da explicação/intervenção descontextualizada e prometéica"



4.2. Fonte (a) de Origem de Saberes por Grupos de Sujeitos

Outrossim, quando (55%) da população do **grupo A** valorizou os saberes como expressão referente à prática de ensino endo-regulada, oferece a esse trabalho uma caracterização importante para os seus resultados: vale frisar que esse grupo foi o mais intensamente observado durante a pesquisa por se tratar de três semestres consecutivos de minha experiência como professor e orientador de projetos de pesquisas a serem desenvolvidas na prática pedagógica dos/das estudantes do curso de pedagogia. A quantidade de sujeitos que compactuam com a necessidade de se observar os saberes de formação como uma prática endo-regulada chama a atenção por dois processos interessantes.

O primeiro deles é que, durante as interlocuções estabelecidas nos contextos de sala de aula, ou ainda nos intervalos de aulas, uma parte maior da população articulava seus discursos em torno a suas experiências profissionais individualmente como campo de autoformação, não relacionando diretamente com o contexto de seus estudos na Universidade. Para esse grupo de sujeitos, a utilização e o funcionamento de esquemas de atuação construídos perpassava por uma necessidade individual quanto a sua forma de "conduzir suas práticas".

O segundo aspecto importante, diz respeito à tendência desse grupo à dispersão teórica nos momentos de debates, fugas parciais ou totais de temáticas e ao centramento nos discursos sobre suas próprias práticas de ensino e da ênfase na busca de uma formação pautada por um critério pragmático e imediatista. Dos 92 sujeitos envolvidos nesse processo, 33 se encontram nesse tipo

de concepção. Isso significa, 1/3 da população envolvida na pesquisa. Assim sendo, venho questionando se esse tipo de fonte de saber pode ser caracterizado como portador de um saber ordinário, ou seja, um saber comunal, de primeira ordem (Coulon, 1995) e, sobretudo, como esse saber é articulado durante a formação acadêmica no campo de trabalho do professor.

O interesse nessa perspectiva de construção de saber relacionado com a Fonte (a), no discurso elaborado pelos estudantes, sinaliza para uma construção fundante de autoria. Daí a importância em se discutir no conjunto de abordagens das práticas de ensino as questões relativas ao que denominei função *endo-reguladora* e as contradições nela existente. Esse conjunto de informações oriundas das falas dos/das estudantes trouxe um outro elemento que me chamou bastante atenção. Nas interlocuções sobre a questão da formação/atuação havia uma estruturação de concepções sobre as práticas e sobre os saberes, não apenas de natureza declarativa, mas incluíram aquilo que Gauthier e Tardif (2001) chamaram de a primeira concepção do saber do sujeito: a representação.

Os saberes de práticas denominadas endo-reguladas trazem consigo esse eixo problemático. Podemos aborda-los, considerando em suas características, algumas limitações. A primeira é a ênfase nos processos intuitivos e representacionais que a relação com os objetos do ensino provocam. A intuição é sempre imediata, a representação **mediata**, resultando de um processo maior de raciocínio visando um outro contorno da situação: o representado. Nesse sentido, pode-se dizer que a subjetividade pode ser considerada o “lugar” desse tipo de saber, uma vez que nesse processo, o saber qualquer coisa é, também, possuir uma certeza subjetiva racional⁶³.

⁶³ Gauthier e Tardif (2001, pp. 192) afirmam: "...Pode-se chamar de saber o tipo particular de certeza subjetiva produzida pelo pensamento racional (Descartes). (...) segundo os adeptos dessa concepção, a certeza subjetiva própria ao saber pode assumir duas formas fundamentais: a) a forma de uma intuição intelectual, através da qual uma verdade é imediatamente apontada e apreendida. (...) b) a forma de uma representação intelectual, que resulta de uma cadeia de raciocínios ou de uma indução (...)"

Retornando as questões centrais de uma idealização representacional do ator, para entender as **negociações** estabelecidas entre os sujeitos e a Universidade em relação a essa configuração de saberes na atuação profissional, penso ser possível, com inspirações em Goffman (1985), abordar seu comportamento, utilizando a metáfora da *ação teatral* como estrutura que aproxima a exposição de sentidos a uma prática de ensino endo-regulada ao papel de agente comunicacional de primeira ordem.

Goffman (1985) vai acentuar que todo homem, em qualquer situação social, apresenta-se diante de seus semelhantes tentando dirigir e dominar as impressões que possam ter dele. Para tal, manifesta comportamentos que se constituem *técnicas* para a sustentação de seu desempenho, semelhante a um ator que representa um personagem diante do público. Quero definir com clareza essa assertiva na complexidade dessa categoria: os saberes como expressões endo-reguladas pressupõem uma perspectiva também de diálogo consigo mesmo, além de um repertório de esquemas que produz sentido para o sujeito e que se torna referente recursivo aos seus contextos de ensino, aprendizagem e comunicação. Note:

Os saberes que criei na minha vida de professor (são 22 anos) se referem sempre, em primeiro lugar, aquilo que eu acredito. A educação em Serrinha não pode ser vista pelos olhos de Piaget ou Wallon. São meus olhos que dialogam com as situações que enfrento. Nelas, nos problemas do dia-a-dia, meus conhecimentos e saberes nascem primeiro de mim mesma... como um filho. Hoje eles são como métodos...como uma forma de andar...técnica de saber para construir ferramentas para minha prática. (Sujeito A₄)

É nesse sentido que opto por explorar nessa *dramaturgia*, suas manifestações, significações e desvios. A questão da identidade e da professoralidade no desenvolvimento profissional do professor se tornam elementos de uma rica análise relacional e heurística de potência sócio-educacional inadiável. Para tanto, não se torna tarefa fácil captar tais informações se se toma como ponto de partida a previsibilidade de manifestações comportamental dessas representações.

Quero dizer, que a função endo-regulada da prática de ensino, inclui princípios de uma dramaturgia insólita, uma dramaturgia do inédito, do emergente.

A este respeito Goffman (1985) discute os princípios da encenação a partir de uma dramaturgia insólita, cuja força se expressa por um inédito desconcertante, formativo e fecundo às análises interpretativas ocorridas durante o desenvolvimento da pesquisa e cuja natureza a função endo-regulada do saber admite. Neste contexto, tais representações (encenações) produzem e veiculam imagens que tipificam e se expressam a partir de discursos e comportamentos dos atores sociais em estudo sempre com base em suas significações que têm relação direta com sua práxis histórica e seus processos identitários.

Se eu valorizo meus saberes? Lógico que sim. Como eu trabalho diz muito sobre quem sou, meu jeito, minhas manias, meus medos. É por isso que gosto de ser professora, porque você se expõe. Ao mesmo tempo sou a professora e a cidadã. Por isso que eu disse que os meus saberes, que formei no meu trabalho, é parte de meu mundo...(Sujeito A₉)

Após essas considerações, entendendo que o processo de formação profissional, como uma complexidade de relações estabelecidas pelo sujeito em seus processos de constituição identitária, indexaliza contextos diferenciados, portadores de demandas inúmeras e necessidades comuns a grupos e classes profissionais, a exemplo de uma maior participação social crítica a partir do exercício, também crítico, da docência (Dourado, 2001). Mesmo assim, não se pode deixar de abordar o processo de formação sem estabelecer relações entre o seu fluxo atual e o sentido adquirido desde a sua origem.

Os sujeitos dessa pesquisa vêm traduzindo a necessidade de se repensar às questões do ensino num âmbito idiossincrático e endogerado. As origens de sua formação e a maneira como eles percebem as relações estabelecidas nas instituições com as quais exercitam suas identidades, incluem, nessa investigação, a necessidade de se repensar a própria idéia de absenteísmo com o qual as instituições propagam, em seu cotidiano, nas relações estabelecidas com os saberes de

formação e da profissão. Não é difícil abstrair dos trechos de entrevistas a idéia de uma universidade representada como “distante da realidade” e a necessidade de se respeitar problemáticas complexas como a ensinagem e a presença de outros fatores que se fundem na estruturação das relações sociais com a prática educativa. Considere-se:

Os saberes e conhecimentos que fui adquirindo com o tempo me ensinam que é preciso respeitar sempre meus limites, minha identidade.
(Sujeito A₅)

Nesse sentido, a questão da endo-regulação na prática de ensino, fortemente marcada pelos limites de uma construção identitária, antes de sustentar uma teoria individualista promove a abertura para discutir as possibilidades de aproximação a um repertório de saberes que plastificam uma trajetória de silêncios e conquistas profissionais, situados num vocativo aos saberes com raízes, saberes de base de primeira ordem (Coulon, 1995). As ciências da educação não definiriam como *ciências visionárias*, nesse sentido, o conjunto pelo qual os atores produzem sentidos em suas práticas de ensino. O lugar da instituição é negociado pelos processos identitários entre o que é possível, real e necessário. Note-se:

...desde o começo de minha carreira já sabia que ser professor não era fácil não. Minha mãe foi professora. Lembro o quanto ela trabalhava para manter as coisas todas em ordem. Sempre me lembro como cresci vendo minha vontade de ensinar cada vez maior. (...) Hoje eu sinto que com a universidade deixei de fazer projetos... a coisa técnica ajuda, mas não tanto. Me apoio naquilo que vejo dar certo em minha prática. Das disciplinas que fiz até agora pouquíssimas eu aproveito nas minhas práticas. A discussão é que é melhor aqui. Acho que a universidade e os cursos de pedagogia deveria tratar melhor nossas experiências. (A₁)

Numa perspectiva complementar, note-se:

...no meu percurso, inicio o meu exercício no magistério na pré-escola, hoje, analisando, refletindo, percebo o quanto a minha formação (aluna) influenciou a minha prática pedagógica, principalmente nos primeiros anos de magistério...(Sujeito A₂)

Jean-Louis Le Moigne (1995) denuncia o paradoxo das práticas institucionais contemporâneas na constituição das relações com os saberes e a formação que, em sua base, são sempre educativas. De outro modo, incentiva a crítica radical aos conhecimentos difundidos e defendidos pelas instituições universitárias ou não, optando pela abordagem segundo a qual todo saber é educativo e pertinente por sua referência básica ao sujeito que dele se apropria.

Sob essa perspectiva, a fonte (a) de origem do saber do professor traz elementos de extrema complexidade a ser divulgado por uma crítica intensiva à idéia de que o contrato social falho e decadente entre ciência e sociedade, universidade e saberes da experiência (senso comum). Afastado das problemáticas reais do ator social e, principalmente, pelo jogo dos valores instituídos na relação do sujeito com as instituições, o projeto social maior deve ser enviesado como a relação a essa leitura sobre o social e suas demandas regionais, institucionais e locais. Ao meu ver, essa leitura abrange algumas dimensões que nos levará à compreensão da Fonte (b), como manifestação pertinente de discussões sobre o desenvolvimento profissional de professores.

4.4.1.1.b. Fonte (b) – Saberes como expressão da cognição e do acesso a informação especializada

De outro modo, em relação à **Fonte (b)**, os saberes foram caracterizados como uma construção cognitiva e muito menos individualizada que a fonte anterior. A presença de elementos que destacam o valor das relações com o conhecimento e com as informações foi predominante⁶⁴. O grupo de sujeitos que mais se destacou foi o **grupo C**. Recordo que, dos grupos por mim orientados, foi o que mais me exigiu um comportamento de preocupação com os resultados das discussões de textos geradores que tratavam da pesquisa e da formação do professor como temáticas centrais a serem debatidos durante as aulas. Sua representatividade chegou aos 45%. Se observarmos o total de membros (20) que compactuam com o princípio do saber enquanto

⁶⁴ Gostaria de destacar que durante o Quadro Conceitual me referi aos saberes como intermédios entre o conhecimento e a informação. Cf. páginas 82-84.

expressão cognitiva e de acesso à informação especializada, em relação à quantidade de sujeitos do grupo (35)⁶⁵, a representatividade chega a 57%. Isso significa que mais da metade da classe configurava a origem de seus saberes aos estudos acadêmicos ou informações especializadas adquiridas durante o seu desenvolvimento profissional.

Nesse sentido, o fato de que os demais grupos atribuírem menor valorização aos saberes informacionais especializados trazem uma significação de importância ímpar a ser questionada. Entretanto, os saberes estariam separados do reconhecimento da importância que tem o acesso ao processamento da informação especializada no campo de trabalho apreendido durante a formação acadêmica? A origem do saber do professor estaria apenas nas teorias e nas produções de estudos teoricamente divulgados sobre sua área de atuação? Se afirmativamente, em que medida isso tensiona os processos de identidade profissional com os elementos identitários na formação⁶⁶?

Esse estado de reflexão despertou um conjunto de outras perspectivas sobre o saber do professor como elemento constituído por uma relação de significação social. Dentre outros aspectos, a expressão dos saberes que tem por base a cognição e o acesso à informação especializada, aparece de modo contraditória. Vez ou outra, na veiculação de muitas interlocuções, os sujeitos atribuíam uma valorização excessiva, ao mesmo tempo em que depreciava o saber que circulava na universidade como insuficiente.

Em diversas ocasiões, tive que retornar ao tópico dos significados atribuídos aos diversos tipos de saberes dos estudantes/das estudantes, pois que, havia durante a maioria dos encontros, uma insistência em querer que se esgotasse os textos geradores de discussões. Preocupado com

⁶⁵ Número total de alunos envolvidos na pesquisa.

⁶⁶ Quero lembrar que a diferença básica estabelecida entre identidade profissional e processos identitários é fundamental aqui. Identidade é uma forma de ser padronizada e previsível; processos identitários são manifestações de modos de ser subjetivo dos sujeitos em suas relações com o mundo, quer do trabalho, quer social, cultural etc.

tamanho quantidade de apelos, em meados do mês de maio de 2002, propus que, formando diferentes grupos, a classe passasse a apresentar, comigo, os textos temáticos⁶⁷.

O mais importante momento, após essa proposta, foi à conclusão de um dos estudantes, quando se referia, aos estudos por todos desejados, como insuficientes para responder uma demanda local, a exemplo da cidade onde ele mesmo residia. Uma dos seus questionamentos era em torno à validade das teorias e pesquisas e sobre a condição de sua executabilidade na melhoria da qualidade do ensino no país. Foram trocas muito interessantes que obtive nessas interlocuções. A exemplo, note:

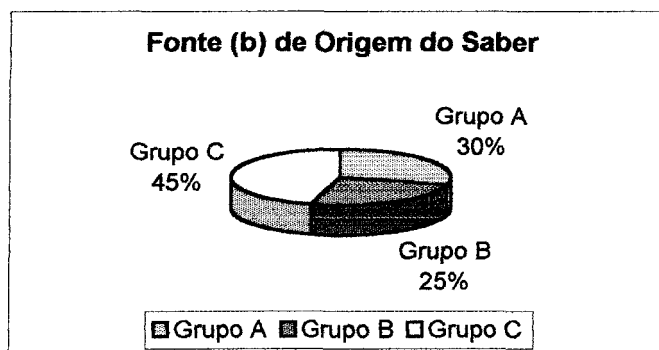
Mas... qual a validade dessas pesquisas para a sala de aula? Você não acha que elas estão muito distanciadas da realidade? Qual é o grau de vantagem estudar tanta coisa? Sei não. Acho que vou passar os meus quatro anos aqui e não vou ver muita coisa mudar. (Sujeito B₁₅)

Questionei ao interlocutor sobre as suas próprias inclinações para a aceitação dessas pesquisas e sobre seus objetivos reais ali, nos espaços da Universidade. Procurei focalizar suas respostas em busca dos sentidos que ele atribuía para os seus próprios saberes e para as produções de pesquisas (informações especializadas). Pensei até que não iria poder encontrar muitos elementos a serem explorados. Entretanto, algumas surpresas foram logo trazidas à tona. Ele dizia:

Eu aceito os resultados com certas restrições. Acho que o professor deve se basear na sua forma de trabalho apoiado em teorias. As teorias são importantes, sim. Cabe a você seguir ou não determinadas direções. No meu caso quero fazer uma relação entre o que faço e o que os estudos e pesquisas revelam. Acho que é por aí, se você fica sem teoria, você não tem informações para discutir sobre se é ou não importante estudar aqui, falando em ser professor... (Sujeito B₁₅)

⁶⁷ Esse tipo de atividade foi proposta, também para os **Grupo A e B**, entretanto, não sortia muitos resultados. As discussões eram muito menos polêmicas e não envolvia uma grande participação dos sujeitos.

O universo de significação desses extratos é muito mais amplo do que se pode imaginar. No entanto, os tipos de saberes que, comumente, foi defendido entre os grupos com maior intensidade se referiram aos significados que a formação deveria adquirir em relação aos estudos teóricos e as associações dessas produções com o campo prático do ensino. Proponho a seguir que a observação do gráfico seja um complemento a essas observações:



4. 3. Fonte (b) de Origem de Saberes por Grupos de Sujeitos

Assim, vale ressaltar que, a Fonte (b) foi a que obteve uma valorização dos sujeitos pesquisados de modo mais refletido que intuitivo. Foi a partir das relações de juízo sobre o ensino e o exercício profissional do professor, que os sujeitos puderam reconhecer os saberes de formação como elementos em processos de elaboração e contrastados com a teoria divulgada pela universidade.

Em termos, a principal discussão relativa ao desenvolvimento profissional dos professores, dos sujeitos pesquisados, foi a ênfase dada aos saberes de formação fundamentados numa valorização muito mais direcionada à fundamentação teórica e aos resultados de pesquisas realizadas por teóricos da educação do que a valorização da prática. Essa perspectiva de valorização dos aspectos de estudos teóricos e do acesso a informação foram considerados como elementos estruturantes que orientam a formação/atuação profissional em contextos educativos. A propósito, contrastando com os extratos do último interlocutor, observe:

Anh... Eu não vou dizer que estou satisfeita com tudo que discutimos aqui, mas, na universidade a gente aprende a definir melhor nossa atuação profissional. A gente sabe o quê deve fazer em momentos de situações problemas. Anh...além disso, a pedagogia é uma área de

estudos, apesar de seus problemas, que forma o especialista em educação...Anh... Creio que os saberes que eu produzo aqui me levam a especializar as minhas práticas...me tirando do senso comum...e me ajudando a sair de impasses. **Informação é formação**⁶⁸. (Sujeito B₂)

Com o objetivo de elaborar algumas aproximações, a partir das informações coletadas, com esse campo de interpretação dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas atividades, tomarei como ponto de partida as contribuições da psicologia cognitiva como referência para contraste e explicitação de análises. Peço permissão para situar rapidamente seus pressupostos.

A psicologia cognitiva tanto pode se conceituar como um movimento cuja natureza engendra posições doutrinárias quanto se pode definir como uma área específica de pesquisa (Penna, 1984). Greene (1976) vai defini-la enquanto corrente impossível de ser compreendida apenas na esfera das relações e processamentos *input/output* registradas no comportamento humano se não considerar as estratégias e regras que determinados sujeitos utilizam quando estão frente a uma situação de impasse. Utilizei os estudos da psicologia cognitiva procurando me aproximar dos mecanismos utilizados pelos professores na produção de seu saber.

No entanto, pude perceber que, nos espaços de uma Psicologia Cognitiva não se encontra um discurso afinado sobre o conjunto de saberes relacionados ao “saber do professor”. Existem posições bastante diversificadas quanto ao seu principal objetivo nas esferas de compreensão e explicação da realidade humana. Define-se ora como um **construtivismo** (Bartlet apud Penna, 1984), ora como corrente voltada aos **modelos computacionais** enfatizando os processos de formação constitutiva do comportamento perceptual, abstrato ou representacional do homem (Miller, 1960 apud Penna, 1984). Outras tantas posições existem. Neste espaço de discussão, prestigiarei as contribuições de Jerome Bruner a respeito de uma Psicologia Cognitiva por entender que se aproxima mais dos objetivos a que me proponho.

⁶⁸ Destaque solicitado pela interlocutora.

Uma das mais importantes contribuições da Psicologia Cognitiva foi à discussão a respeito de como o ser humano apreende o real e dele se apropria criando significações para suas atuações e práticas. Questões do tipo: A realidade é externa ou é um produto da consciência? Ela é ordenada ou caótica? O conhecimento é mensurável, real, capaz de ser transmitido de forma tangível ou o contrário, o conhecimento é flexível, subjetivo, único e pessoal? O ser humano tem uma relação mecânica e determinista com a situações e os contextos de interação ou ainda ele pode criar livremente dentro desse espaço? Se assim for, que elementos constituem a experiência de ser homem construtor em relação ao mundo?

Em psicologia cognitivista tais reflexões aportaram com maior evidência ao final do século XX. O homem compreendido como um processador ativo e seletivo de informações e estímulos ambientais, diante da perspectiva de interação mediada, retrata os trabalhos de Piaget (1973), Vygotsky (1988) e Bruner (1997). Neste sentido, o conhecimento do homem sobre o mundo exige *uma ação sobre o objeto cognoscível*. Tais atividades são complexas e envolvem várias habilidades de negociações internas e externas entre sujeitos e objetos em interação. O sujeito alcança progressivamente o conhecimento objetivo do real baseado em esquemas organizativos. Note essa expressiva fala de um dos interlocutores:

Não concordo com você... acho que a teoria ajuda bastante e é por isso que estou aqui, e você também [Essa interlocutora se referia a um membro da classe que compactuava com a fonte (a) de origem do saber]. Pelo simples fato de você querer conhecer as teorias me leva a pensar que você precisa dela, pra alguma coisa. No caso da Pedagogia, ela serve para nos ajudar a entender melhor a educação e seus problemas. Você já imaginou ter que começar do zero em relação às práticas de ensino? É o caso da História da Educação, da Sociologia da Educação, da Didática... sem esses conhecimentos a gente ia continuar agindo da mesma forma até hoje. Mesmo que você não queira você acaba assimilando uma teoria e utilizando ela aqui ou ali. Até pra negar a importância dela você precisa argumentar com uma outra teoria, né não? (Sujeito B₃)

Nesse sentido, quero me referir as especificidades do pensamento de Bruner (1997). Este autor, fazendo um relato de como a revolução cognitiva foi desviada de seu impulso natural, pela metáfora computacional, retoma o conceito central de suas investigações: o *significado* produzido pelo homem *sobre o mundo e suas relações*, conjuntamente com os processos e transações envolvidos na *construção do significado*. É nessa perspectiva que a *significação* sobre a teoria ou sobre a informação, enquanto categoria presente nos discursos de uma psicologia cognitiva de natureza popular, inspirada em Bruner (1997), faz-se pertinente às análises sobre o desenvolvimento profissional de professores e à análise de saberes como expressão cognitiva e informacional especializada.

Nesse sentido, para se compreender o homem é necessário entender como suas experiências e seus atos são moldados por estados *intencionais*. A realização desses estados *intencionais* em termos de comportamento se dá através da *participação* em sistemas simbólicos da cultura. Note-se:

Educação é acima de tudo cultura. Anh... Não posso dizer que a universidade não me permite entrar em contato com as diferentes leituras de mundo. Nós aqui garantimos o acesso às informações básicas para um trabalho aprimorado. A gente participa do mundo anh...quando lemos. O professor tem que entender que a teoria é fundamental e que a sua formação depende dela. Não é que para ensinar você precise estar anh... com Wallon na cabeça o tempo inteiro, mas perceber que, por exemplo, que ele pode ajudar a entender melhor sua criança e sua cultura (...).(Sujeito B₂).

Aqui, a intencionalidade do ator social, como referência aos objetos de informação e cognição traz consigo características importantes. Em primeiro lugar, a ênfase na teoria como um dos recursos de formação. Posteriormente, poderíamos falar de um destaque especial a uma teoria que se fundamente numa relação, assim como na Fonte (a), num contexto problemático endo-regulador.

Esse sujeito ao qual o fragmento do seu discurso torna público um conjunto de posicionamentos analisáveis em termos de formação/atuação profissionais provocou, naquele contexto, um estado de impasse criativo entre nós, quando estive com sua interlocução. Recordo a polêmica com que,

numa entrevista grupal gravada em vídeo, a provocação em termos da formação e atuação profissional gerou a partir de suas perspectivas. Existem no mínimo elementos que o tornaram especial para a exposição de suas falas, nessa pesquisa. Os dois primeiros são: a defesa do saber informacional, diria inclusive, sendo tensionado com a natureza de uma instrução reprodutivista de conteúdos e a discussão crítica de seus elementos constituintes, e o destaque a questões de um fundamentalismo necessário à prática de ensino, formação/atuação. Em um outro momento, observe:

...Como discutir educação, prática e teoria sem as bases? Meu Deus! Gente! Tudo tem uma origem. Todo conhecimento precisa ter seu sentido onde... anh...ele nasce. A escola, a universidade, nós professores precisamos de fundamentos da educação, precisamos defender que o conhecimento anh... não é informação solta. (Sujeito B₂).

A base de pensamento do Sujeito B₂ está claramente definida: seu pensamento discute a importância da natureza informacional na atuação/formação profissional do professor. Que nos pese a idéia de um fundamentalismo e, ainda, que possamos entender esse fundamentalismo a partir de uma perspectiva “ingênua” sem a qual a crítica dos contrastes não se faz presente no pensamento daquele que se expõe como sujeito B₂. O importante, aqui é a divergência encontrada no mesmo grupo de entrevistados sobre a valorização da informação especializada na sua formação e atuação profissional. A seguir, explicitarei um conjunto de falas, nascidas em sala de aula e na entrevista filmada, a fim de poder aproximar o leitor/leitora da complexidade dessas manifestações. Note:

Eu posso estar enganado, mas, na universidade eu adquirir pés no chão. As pessoas falam que a universidade tá distante da realidade. Não acho. As teorias, aliás, não estão separadas da prática cotidiana do professor. Basta que você admita que sua formação depende de estudo sim. Você verá que as coisas mudam. Estudar é sempre bom...fundamental. (Sujeito B₆)

Em contraponto:

Minha prática só tem sentido quando estou estudando. Por isso vim pra universidade: para construir conhecimento e me especializar em

educação (...) a gente tem que pensar e ser realista e julgar as coisas "preto no branco". Se tenho um aluno-problema, esse aluno-problema é minha realidade de sala de aula. Então se ele existe minha sala tem problema. (Sujeito B₁)

E ainda, duas outras:

A forma de trabalhar que tive no segundo grau estava muito limitada antes de estar aqui [universidade]. Agora eu tenho orgulho de dizer que entendo educação e sei defender meus modos de trabalhar como antes não sabia fazer. Minha formação é muito mais crítica inclusive depois que estudo aqui. Posso debater sem medo...me considero uma "quase especialista". (Sujeito B₅)

...meus conhecimentos são frutos de meus estudos. Quando a gente conhece melhor, age melhor. (Sujeito B₃)

O desenvolvimento profissional de professores incentiva uma produção de sentidos abertos frente às situações educativas. O sujeito B₂ proclama em sua exposição uma necessidade de se conhecer as origens do seu saber para implementar suas práticas e diferenciar suas concepções teóricas das habitualmente relacionadas à valorização de informações especializadas sobre a formação/atuação não muito diferente dos sujeitos B₆ B₁ e B₃. Observe-se ainda:

O conhecimento que adquiri aqui foi fundamental para minha prática. Aliás, é determinante. (...) sobre o que acho sobre a questão da teoria e da informação na formação do professor? Ferramentas que darão subsídio para que ele possa agir com mais certeza e convicção. Essa teoria não deve ser qualquer uma...deve ser aquela que me direcione que me dê sustentação e que seja de fato válida para me ajudar a resolver meus problemas no ensino. (Sujeito B₃).

Entretanto, apesar da riqueza de elementos que poderíamos explicitar por uma análise de convergências, existe uma diferença básica entre eles. Ambos são sujeitos de diferentes regiões geográficas e, conseqüentemente, portadores de diferentes sistemas de culturas e construções simbólicas e trazem consigo *percepções* sutilmente divergentes quanto à valorização do saber como expressão cognitiva e informacional especializada.

Se for possível permitir uma análise mais “fina”, percebe-se que, os sujeitos B₆ e B₂, diferentemente do B₁ e do B₃, possuem uma potencialidade elaborativa de argumentação veiculada nos seus discursos sobre o espécime de saber que divulgam e sobre o direito a ter acesso a informações. Não se quer ter saberes/conhecimentos para estar “atualizado” apenas, mas para defender, argumentar suas posturas profissionais. Essa é uma diferença básica.

O sujeito B₁, entretanto, dimensiona suas intencionalidades para a conquista de uma produção de conhecimento e especialização no campo educacional. Este é o discurso que incentiva e promove os saberes de formação direcionados ao especialista. Um discurso, ao meu ver, que hipertrofia as abordagens complexas das relações educativas. O sujeito que fala nessa perspectiva situa a intencionalidade de sua formação/atuação na assertiva do discurso. É um discurso que afirma “com razão qualquer coisa sobre qualquer coisa” (Gauthier, 2001). Nesse sentido, esse saber de formação corresponderia ao ato de julgar⁶⁹.

Uma das leituras possíveis desse grupo especial de sujeitos é que a proposta de definir suas atividades e, conseqüentemente, suas experiências, no âmbito do desenvolvimento profissional como estruturadas por uma concepção de juízo sobre a informação e sobre o conhecimento, abre espaços para se debater mais detidamente as questões de um saber mergulhado e originado numa bacia de significação cognitiva e relacional.

Entendo que as buscas dos/das estudantes, em atribuir uma significação peculiar à valorização dos saberes de formação aproximam-se de uma construção acionalista de esquemas operacionais

⁶⁹ Note-se: “...Mais concretamente, o julgamento remete à dimensão assertiva ou propositiva do saber, tal como foi desenvolvido no Ocidente (Habermas, 1987). De fato, chamamos tradicionalmente de saberes os discursos que afirmam algo de verdadeiro a respeito da natureza da realidade ou de um fenômeno em particular. Por exemplo, se dizemos que o quadro é negro e ele é efetivamente negro, então esse julgamento é verdadeiro. Nesse exemplo, o julgamento tem a forma lógica de: A pertence a X, A é um atributo de X. Esse pensamento é verdadeiro se e somente se a essa forma lógica corresponde na realidade uma relação análoga à forma lógica entre o quadro e a cor negra. (...) o saber reside no discurso, em certo tipo de discurso – a asserção – mais do que no espírito subjetivo (...) o saber limita-se ao julgamento (...)”. (Gauthier, 2001, p.193).

e simbólicos, articulados às práticas de ensino, mediante a noção fundamental de uma subjetividade que se identifica nos discursos de inteligibilidade social e neles visam a elaboração conceptual de suas significações. Essa elaboração é ao mesmo tempo de natureza psicológica e histórica mediada por razões práticas, contraditórias e limitadas pelo conjunto de objetivos e intencionalidades do próprio sujeito que a aciona. Gostaria de expor algumas considerações a respeito da terceira e última fonte de origem de saber. Espero que esse conjunto de informações possa trazer à tona a complexidade e a emergência de se discutir mais seriamente esse tipo de fonte nos contextos de formação/atuação do professor.

4.4.1.1.c. Fonte (c) – Saberes como expressão de socialização profissional híbrida

Minha formação depende das trocas que faço com os colegas e professores. A universidade é esse espaço de troca. (Sujeito C₁)

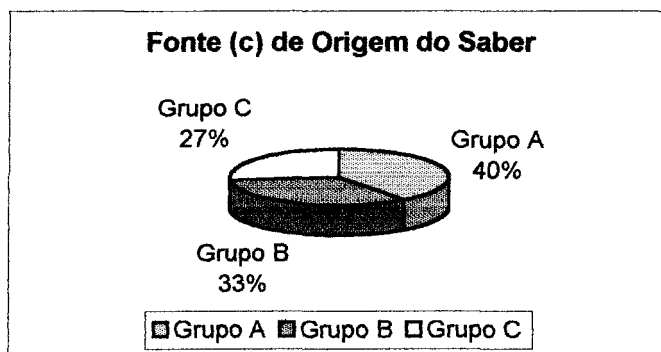
Dou início às discussões sobre a terceira e última categoria pertencentes às diferentes origens de saber encontrados no desenvolvimento profissionais de professores, tomando por empréstimo esse extrato de interlocução, por entender a emergência de se negociar, na academia, as provocações que esses sujeitos demandam e, intencionalmente, favorecer com essas negociações, uma troca plural de atribuição de sentidos e significação ao exercício e a atuação profissionais, para uma formação crivada pelo princípio fundamental da solidariedade crítica e *engajada nas instituições, responsáveis pela formação/atuação de professores.*

As discussões da terceira fonte de origem de saber, pertencente ao tópico do desenvolvimento profissional de professores, compreendem, portanto, o sentido da troca negociada e as regulações dos saberes de formação de modo mais radical. Grosso modo, a questão da “dependência” das trocas, implica menos em uma visão redutora ante o significado atribuído pelo sujeito⁷⁰, e mais,

⁷⁰ Ao ser questionado sobre o significado atribuído a essa “dependência” o sujeito C₁ o definiu como o “estar intimamente relacionado... porque o conhecimento é sempre social”.

uma oportunidade de se perceber a natureza relacional/hipertextual contida no sentido atribuído ao termo⁷¹.

Por fim, observe-se na representação gráfica, a denúncia que engloba a **fonte (c)**, pela expressividade máxima de uma representatividade mínima dos sujeitos envolvidos na pesquisa que se referem às origens de seus saberes a partir das trocas interativas na formação. Dos 92 sujeitos distribuídos entre os três grupos (**A**, **B** e **C**), o universo amostral, respectivamente, foi o seguinte: (06) membros em relação ao **grupo A**, (05) em relação ao **grupo B** e (04) membros em relação ao **grupo C**. É bom lembrar que, dentre todas as referências às origens dos saberes do professor, essa **Fonte**, ficou com uma representatividade de apenas 16% em relação à população dessa pesquisa.



4.4. Fonte (c) de Origem de Saberes por Grupos de Sujeitos

Essa categoria de saberes foi a mais difícil de se encontrar durante o processo de investigação. E seu aparecimento surgiu de modo inusitado. Em meados de abril de 2002, numa conversa rápida

⁷¹ Essa referência é feita por Macedo (2002, p.39). Note: "Assim, conhecer relacionando é criar uma tensão constante com a tendência etnocêntrica que o homem moderno criou para tratar o conhecimento sobre a realidade. É se prevenir com a inquietação/problematização contra a alienação *insular* pelo conhecimento que permeia toda a formação escolar do homem contemporâneo. (...) No caso do aspecto hipertextual, trata-se de criar uma percepção onde se possa perspectivar outros patamares da natureza fractal da cultura. É, na realidade uma perspectiva conexonista e infinitamente em ampliação. Daí a pertinência de um currículo onde as conexões, as relações sejam um esforço permanente de realização".

entre os participantes dos cursos de extensão em pesquisa, nos corredores do Departamento de Educação, e, conseqüentemente, pela direção de um questionamento a mim⁷² oferecido, por ocasião de algumas reflexões após o encontro de discussão sobre pesquisa em educação e na formação do professor.

Para esse tipo de fonte, foi necessário, inclusive, utilizar determinados procedimentos que tipificassem os diferentes grupos às suas categorias correspondentes. Utilizei, de pronto, recursos como convergências e dispersão de elementos, concepções e sentidos impregnados nos discursos dos sujeitos. Durante a explicitação dos discursos transcritos no decorrer do trabalho essa diferença será mais bem fundamentada e explorada.

O princípio de uma formação pautada por uma cadeia de significações fechada e emblemática não corresponde às concepções sobre o saber encontradas nessa terceira fonte de origem. Os saberes (de formação/ de profissão), aqui, são distorcidos pela linguagem do Outro e nela ressignificados. Existe uma dialogia que torna uma gramática social regulada por uma sintaxe de interatuações formativas, plurissignificadas e inteligivelmente pautadas por uma ética comprometida com uma língua mestiça.

O saber como expressão de uma socialização profissional híbrida é recorrente às idéias de um projeto teórico-político as possibilidades de uma pedagogia crítica radical, multicultural e revolucionária. De início, a perspectiva de uma socialização profissional pressupõe a retirada de prática comum de isolamento entre os professores. As trocas de experiências, as múltiplas funções da teoria, da prática, das informações especializadas e dos saberes de primeira ordem, são negociadas por uma semantização de respeito às alteridades dos sujeitos que se relacionam nas instituições educativas.

⁷² O questionamento foi registrado no mesmo momento em diário: Vital, você acha que na formação do professor existe espaço para um trabalho apenas ligado a Universidade e a prática individual em sala de aula?"

A adjetivação “híbrida” é uma busca de superação intencional das limitações enfrentadas no ensino e na profissão. É a abertura ao diálogo com as situações complexas, diversificadas e plurais, que procuram driblar o conjunto perverso de negação da crítica e da autonomia dos professores, em seus espaços de atuação/formação. Observe a conotação rica de sentidos com que, em momentos de interlocução em sala de aula, o sujeito apresenta em defesa aos seus pensamentos e convicções:

Formação é como você disse um dia, Vital: “construção social e histórica”. Não existe pessoa separada das relações e o profissional de educação está todo envolvido nesse jogo social. Ele não é apenas ele. Mas a sua diretora, a sua professora na universidade, no primário, sua mulher ou marido, seus filhos, alunos etc. Eu sempre quando dou aula penso no que já aprendi e no que já aprendemos [com a classe]. Meus saberes nascem assim como uma espécie de rio que vai ao encontro do mar, mas que sabe que o riacho nele desaguou. (Sujeito C₃)

Refletindo por um longo período essa interlocução, nos espaços de uma crítica implicada em querer entender a inteligibilidade do ator social (Coulon, 1995), procurei estabelecer uma relação com o conjunto de falas selecionadas durante o período da coleta de dados que me permitisse ser, não apenas o interpretador, inclusive por entender que numa abordagem interpretativa, é impossível reelaborar, sozinho, os sentidos de uma construção significativa para um membro em estudo. Mas, procurei ser aquele que fosse um tradutor⁷³, reconhecendo todas as limitações que minha “língua” me possibilita exercer em contato com o Outro sempre diverso.

Procurei assumir esse posto, como aquele que traduz num esforço imenso as perspectivas do Outro sem que tenha a ilusão de que lhe fui fiel inteiramente. Aqui, nessa pesquisa, pude exercitar o sentido daquilo que venho denominando traição epistemológica. De outro modo, o exercício de uma traição epistemológica, significando um confronto de alteridades frente os sentidos

⁷³ Do lat. *tradūco* e *transdūco, is, xi, ctum, cère* 'conduzir além, conduzir de um lugar para outro, transferir; dar, a saber, publicar, divulgar; passar (o tempo); traduzir, verter, derivar (palavras)'; ver *-duz-*; f.hist. s.XIV *atrasaduzer* [sic], 1589 *traduzir*

reelaborados na relação com o Outro. E é desse posto que assumo meu discurso e negocio com a expressão do próprio ator suas implicações. Ei-la:

Minha formação? Sou eu e todo mundo. (Sujeito C₄)

Incentivando o grupo de estudantes, na sua trajetória de formação, a empreenderem políticas de sentido engajadas na contextualização de suas atividades profissionais, algumas surpresas, decorrentes dessa última fala, sinalizaram a emergência de uma formação dialógica e hipertextualizada. Afinal, o que significaria compreender a formação como “eu e todo mundo?” Haveria possibilidades de se estabelecer uma entrevisão e leitura onde a ênfase à experiência, portanto à atuação, estivesse interessando mais que o contexto onde se originam as práticas de ensino? O sujeito fala sobre a experiência ou sobre a relação entre os diferentes contextos e situações? Haverá, aqui, um apelo ou uma declaração segundo a qual a troca de experiência e a dialogia seriam fundidas como elos de formação instituinte? Nesse sentido, então, exerço um pensar não retilíneo, tampouco uniforme, na possibilidade de estabelecer algumas definições a respeito do termo formação instituinte.

Prefiro, no entanto, direcionar minhas análises para a formação instituída, em um primeiro plano. Entendo que, o conjunto de manifestações de práticas e discursos nos cenários de formação, fica estabelecido, a priori, por um manancial de representações e signos que definem um currículo fechado, ortografando identidades e definindo papéis. Compreendendo currículo, de forma muito redutora, porém, observando o quão interessadas nessa concepção vivem as instituições, como o processo de hiper-racionalização de práticas e fragmentação disciplinar por área de saberes, percebo o primeiro ponto de referência de uma formação instituinte as discussões profundas em torno à formação instituída.

Nesse tipo de concepção de currículo, a formação se dá na versão instituída, posta. Já existe uma trajetória a ser percorrida, uma lógica, quase sempre progressiva e com culminâncias pensadas

por sujeitos “alheios” às necessidades que a formação/atuação impõe. Basta associar essa representação com as preocupações redutoras dos gestores dos centros de formação para com o conjunto de disciplinas e áreas de saber que delineiam o percurso de estudo na formação. Esse modo de perceber a formação como reduzida aos êxitos de aprovação das disciplinas que compõem um fluxograma, corresponde a uma das facetas da formação instituída.

Em uma outra linguagem, a formação instituída não abrange o acesso, sequer o caráter recursivo aos processos de construção e apropriação dos diferentes tipos de saberes de formação. Nas universidades brasileiras pouco se tem dado ênfase e destaque a uma formação que tome por base a concreta relação dos sujeitos com seu exercício profissional cotidiano. Na academia, o discurso é do devir tal. Pouco ou quase nunca o do devir qual, devir-processo.

A idéia de se pensar uma formação instituinte, como uma postura frente às abordagens dos fenômenos educacionais complexos nos centros de formação, implica numa perspectiva de um currículo carregado de sentidos e explorado em sua semântica de contradições, que a burocracia das instituições, não apreende em seus sistemas reguladores. Um currículo que traga a originalidade de uma expressão de vida pela fusão transversal de saberes. Currículo que seja anárquico ante as problemáticas de relações estabelecidas pelos membros presentes nos cenários educativos.

A ênfase num conjunto de saberes de formação, fomentados pela socialização profissional entre os professores em conjunto com uma defesa da formação instituinte, entretanto, vem ganhando espaços nas discussões acadêmicas. É inegável que existe um número expressivo de pesquisas desenvolvidas em educação nestes últimos 30 anos. Os estudos originados pela chamada “nova sociologia da educação” inglesa (Young, 1971) ao propor a análise dos sistemas de reprodução do saber no terreno profissional, já situavam, através de suas análises críticas, sobre a atuação das instituições socializadoras, o interesse de se estudar o somatório de conhecimentos gerados

na/pela escola e sua relação com as exigências da prática social e participação de membros em sua classe profissional.

Entretanto, uma dificuldade quase sempre se faz notar a respeito dos conhecimentos produzidos em educação: é a da própria dinâmica de socialização profissional entre os professores. Esse fenômeno, durante a realização dessa pesquisa foi fortemente discutido, principalmente, quando priorizávamos como tópico central de debate, a produção das pesquisas em educação e nos cursos de pedagogia da Universidade do Estado da Bahia.

No Brasil, apesar de se estar evidenciando a importância incontestável da pesquisa nos meios educacionais, a partir de uma intensa produção cultural, inúmeras publicações, congressos e encontros, em uma proporção reduzida, os professores vêm socializando, em seu desenvolvimento profissional, as perspectivas de suas produções intelectuais, suas crises e aprendizados de formação e de experiências de ensino, mediante a criação de um projeto coletivo de engajamento em seus espaços de atuação e militância.

Partindo da busca de entendimento sobre a dimensão profissional, ou ainda sobre a dimensão a ocupacional de professores, desde a trajetória de formação vivida na escola, inclusive sobre a sua inserção no mundo do trabalho, sua iniciação e desenvolvimento como professor, procurei abranger, de modo significativo, dois campos de interesse fundamental para se discutir a importância da socialização profissional entre professores, nessa pesquisa. Esses campos são o da formação e da experiência regulados pelas trocas e empreendidas pela apropriação de um saber do Outro traduzido por um esquema diferenciado de ações, subjetividade, contexto e pertinência. Por conseguinte, os significados que os saberes e conhecimentos produzidos nesse processo, traria, para o debate centrado no desenvolvimento profissional docente, são a tônica que mais provocou interesse quando passei a socializar os resultados dessa investigação entre os sujeitos pesquisados. Note:

Eu estou louca pra ver sua pesquisa. É preciso divulgar esses resultados. Serrinha [referindo-se ao Departamento] precisa saber sobre isso e, digo mais, as universidades do Estado da Bahia poderiam se interessar por essas idéias e desenvolverem um trabalho conjunto. (Sujeito C₄)

Em realidade, mais que interessado em divulgar apenas resultados da pesquisa, venho objetivando provocar discussões em um âmbito maior, inclusive, a exemplo do último extrato, explicitado por um dos meus interlocutores. As questões em torno à formação, atuação e da pesquisa no seio do desenvolvimento profissional de professores, na emergência de se articular ensino, pesquisa e formação, dentro de um contexto histórico como o atual, ao invés de me situar numa esfera de elaboração pacífica, como professor-pesquisador em formação, assim como meus interlocutores, trouxeram à tona uma preocupação em termos de se repensar as políticas de formação de professores, considerando as questões do papel do conceito de resistência na Teoria Crítica de Giroux (1987) ⁷⁴. Foi, mediante a provocação dos grupos de sujeitos pesquisados que pude observar a necessidade de se discutir e fomentar o trabalho de formação de professores numa perspectiva de socialização profissional. Note-se:

...a questão de você querer ou não reconhecer que um trabalho não é nunca individual e que é preciso dividir informações e métodos de ensino e de aprendizagem é muito séria. O pessoal resiste mesmo. Quer ver só: lhe proponho um teste. Vá ali naquele grupo [referindo-se a um grupo de estudantes que estava próximo] e diga que você tem um projeto de dividir experiências de ensino... eles vão se interessar, ou melhor, vão dizer que estão interessados, mas vai passar. Agora diga que você tem um método revolucionário e todos eles vão querer te copiar.(...) eu vejo isso como resistência às trocas e fraqueza em querer reproduzir aquilo que dizem que dá certo. (Sujeito C₉)

Esse extrato provocou durante bom tempo uma grande quantidade de releituras sobre o meu objeto de estudo. Nele pude identificar a questão central da resistência e na qual pude redimensionar minhas análises sobre o fenômeno dos processos identitários, presentes na categoria do professor-pesquisador em formação. A natureza de um saber não socializado e

⁷⁴ E fora dela, significando impecilho, má vontade.

sempre interessado entre os sujeitos da pesquisa, foi um ponto de relativas preocupações. Então, busquei, nas interlocuções com esses mesmos sujeitos, individualmente, o sentido que eles atribuíam a sua formação/atuação a partir de uma experiência de socialização profissional. Ainda, procurei tensionar suas inquietações com suas próprias falas no decorrer das entrevistas. Veja:

A socialização é importante porque... toda experiência bem sucedida é válida. (Sujeito C₉)

Observe, leitor/a, detalhes importantes sobre a interlocução:

[Pesquisador] - Mas, anteriormente você não havia dito que o grupo de estudantes só teria interesse se fosse o meu projeto a criação e divulgação de um método revolucionário de ensino?

[Sujeito C₉] - Sim...aliás, quis dizer que eles não se preocupam com a troca em si...

[Pesquisador] - Então o sentido da socialização é uma troca? As publicações, as revistas e livros não fazem isso?

[Sujeito C₉] - Sim, mas quando digo que é troca eu falo é de uma presença concreta entre as pessoas. No livro eu não posso perceber suas dúvidas, seus receios, suas inseguranças... isso é importante na socialização... dizer que não se pode errar já é um problema sério para que a gente possa contrapor argumentos e tentar, "juntos" resolver os buracos encontrados na experiência...

Essas narrativas trazem consigo, portanto uma concepção potente em termos de ampliação de significados sobre a formação, atuação e os saberes presentes no desenvolvimento profissional de professores. A última categoria é ponto de contrastes e de uma perspectiva fomentadora de uma práxis educacional problematizadora. As questões em torno à profissionalização do ensino, são por assim dizer, revigoradas nessas últimas interlocuções. É preciso superar, no entanto, a simples definição dos conceitos de formação e atuação profissional a fim de que não se estribe em leituras redutoras e fragmentadas num discurso esvaziado de concretizações históricas de lutas e de resistências.

Assim, em busca de compreensões mais ampliadas que a simples definição e conceitos relativos a atuação profissional e dos conhecimentos produzidos pelo professor, Altet (2001) vem divulgando em suas obras a chamada “evolução institucional e social” na profissionalização do ensino. Segundo a autora, as instituições se complexificam, tendendo a burocratização, e não representam apenas o real social, mas propagam uma outra forma de ser/estar nas instituições e suas relações com o campo social.

Perrenoud (1993), compactuando com as discussões de Altet (2001), vai situar o grau de um avanço do que ele vem chamando de transformação estrutural do ofício. Em muitos de seus textos, Perrenoud situa a profissão do professor a partir da abordagem dos processos da construção dos conhecimentos e das competências profissionais, adquiridas no ofício, ou em centros de formação específica. Venho discutindo essas “competências” com um certo cuidado em não atribuir funções novas ao professor e papéis que tornam sua prática um receituário de modelos que levem o professor a um mero reproduzidor de técnicas e métodos já experimentados. Nesse sentido note:

A socialização entre os professores é a quebra das questões que Gena [colega de classe] disse sobre a horizontalidade pedagógica. Se você se abre para trocar experiências e não apenas informações você de fato constrói uma forma de ensinar. Ah! [risos] lembrei de Perrenoud e a questão das competências. Na minha opinião não é tão simples quanto ele apresenta. A formação do professor é uma atuação original e não um receituário de como fazer, como ser e como estar (Sujeito C₇)

Opto, aqui em estabelecer uma provocação em termos teóricos. Altet (2001) vai situar nas discussões a respeito da formação profissional do professor a explicitação desses “modelos” sobre os quais se apoia a profissionalização docente e que o Sujeito C₇ trouxe à tona em seu discurso. Vejo, também, essa afirmativa com certas restrições. De modo evidente, os ofícios relacionados ao ensino data de longas épocas. Entretanto, esses modelos engendram conceitos potentes como a variabilidade de ações e esquemas que é sempre contextual, situacional e localizável; imprevisibilidade de repertórios e sistemas de relação etc. A esse respeito Perrenoud (1993), sem que eu esteja exercendo o papel de “advogado do diabo”, vem acentuando que os professores são

e sempre foram pessoas que exercitam um ofício numa prática encharcada de incertezas; que existem modos de se atuar/agir plurais como concepções que norteiam o fazer pedagógico/docente. E a socialização profissional entre os professores somente terá sentido se ampliarmos esse mecanismo de aprendizagem que fomentamos em nossas experiências de prática de ensino. Esse sentido será engajado, se dispormos de um espaço para o conjunto de atividades que possa ser visto e coletivamente abraçado. Note-se:

A gente precisa mesclar nossas práticas com as experiências e os conhecimentos de toda espécie, não é mesmo? Como é que você sabe se você é tradicional ou não se você não se abre para discutir, perceber e refletir sobre seu trabalho em relação a outros? Penso que é preciso dizer aos outros o que andamos fazendo em nossas salas de aula, divulgar mesmo. Aliás, nas aulas de Cristina [professora do Departamento] a gente tava falando sobre isso ontem (...). (Sujeito C₆)

Por fim, pode-se falar que essa terceira fonte de saber propõe um saber que se desenvolve no horizonte do outro e em vista dele. É um saber percebido como instrumento e como perspectiva de abordagem de como as práticas, auto-reguladas ou não, imbuí-se de uma atividade discursiva, seja de natureza lógica, retórica, dialética, empírica, mas, sobretudo, de natureza linguística acentuada. Essa atividade envolve uma proposição e uma ação, significadas na prática dialógica das interações.

4.4.1.2. Um intertexto: saberes em relação

No sócio-interacionismo de Vygotsky (1984) são prestigiados elementos importantes para essa discussão. Em torno do seu programa de pesquisa, núcleo central de investigações, visando uma *reconstrução* das abordagens de uma psicologia das interações, dentro de uma perspectiva menos reducionista, o programa por ele desenvolvido implicava em mudanças conceituais e metodológicas de grande alcance. Ele sustenta um princípio metodológico geral que definia um aparelho conceitual capaz de ligar a Psicologia com o materialismo dialético. Tal princípio evitaria toda a forma de reducionismo e idealismo. Antes, os modelos teóricos da psicologia explicavam os

fenômenos de acordo com o modelo das ciências naturais. Sem se contentar com modelos descritivos, propôs uma perspectiva genética e dialética, procurando explicações na história e no desenvolvimento (Freitas, 1995). Alguns princípios, segundo Freitas:

(1) As funções mentais superiores não podem ser reduzidas a processos elementares, existindo diferentes níveis de funcionamento psicológico com características próprias e irreduzíveis; (2) O pensamento e a consciência não são uma emanção de características estruturais e funcionais internas, mas, são, ao contrário, fortemente influenciadas por atividades externas e objetivas, realizadas num ambiente social. Essa é a idéia da gênese social do pensamento; (3) A atividade é definida como uma unidade de análise, integrando as características sócio-interativas e individuais-cognitivas das condutas; (4) A cooperação social na atividade se realiza por meio de instrumentos ou signos dentre os quais os signos verbais desempenham um papel primordial.

Nesse sentido, as reflexões dos princípios de um sócio-interacionismo vygotskiniano abre espaços para se compreender as relações de construção de uma práxis em educação que envolva as discussões sobre o “estar sendo professor” a partir de um processo que envolve, ainda, uma formação social de uma consciência como um *contato social consigo mesmo* (Vygotsky, 1987). Esse contato, é elemento diferencial radical daquilo que abordei anteriormente com a denominação de prática de ensino endo-regulada. Esses princípios, elencados por Freitas (1995) favorecem inclusive uma ponte para a explicitação daquilo que chamarei adiante, sob a denominação de um outro tipo de saber, como expressão de uma socialização profissional híbrida. É por isso que estabeleci um “parêntese” para abordar os saberes em suas relações.

Outrossim, retornando a Bruner (1997), o projeto de uma psicologia cognitivista, envolvida numa revolução de uma psicologia popular, elege a interpretação do ator social como um constitutivo disposicional de interpretação e, principalmente, um partícipe dos sistemas relacionais existentes nas diferentes fontes de origem do saber do professor. É o anúncio de que a revolução cognitiva de uma psicologia cultural, ou como queria o próprio Bruner (1997), uma Psicologia Popular,

pretende se aproximar da linguagem própria dos grupos com os quais mantém contatos no campo das manifestações culturais inéditas. Sob forma de aproximações com diferentes bacias semânticas, o pesquisador, na medida em que se busca compreender como linguagem à condução das transações interpessoais da vida comunal do grupo, vê na manifestação de narrativas e *histórias vividas*, um dispositivo encharcado de interpretações e de sentidos⁷⁵.

Penso que a importância em está se discutindo as contribuições de uma psicologia cognitiva, dos últimos 10 anos, sob a manifestação de uma leitura plural a respeito das origens do saber do professor, implica em estabelecer, pelo menos em nível teórico, alguns confrontos necessários à superação de maniqueísmos de psicologização ou sociologização de abordagens tão divulgados na produção de pesquisas sociais e em educação. Tenho, sobretudo, articulado minhas investigações aos campos da psicossociologia clínica e da multirreferencialidade⁷⁶ com a intenção de ampliar as possibilidades de leituras sobre os fenômenos que me interessam como espaços de exercício para a pesquisa e a aprendizagem humana relacional, social e ética.

4.4.1.3. Entrelaçando as fontes: novas configurações e uma cartografia plural

A partir dessas considerações iniciais, proponho que sejam relacionadas algumas configurações em torno às fontes de origem dos saberes do professor. Quero trazer à discussão, a partir de uma esquemática, a complexidade do conjunto de manifestação que essas fontes produzem entre si. Não me detive na exploração minuciosa da esquemática. A razão que me levou a não situar os detalhes e minúcias sobre os elementos que a compõe é justificada pela intenção que divulgo: os elementos deverão abarcar uma pluralidade de sentidos.

⁷⁵ Note: (...) Proponho a visão inversa de que é a cultura, e não a biologia, que molda a vida e a mente humanas, que dá significado à ação, situando seus estados intencionais subjacentes em um sistema interpretativo. Ela faz isso impondo os padrões inerentes aos sistemas simbólicos da cultura, sua linguagem e modos de discurso, as formas de explicação lógica e narrativa e os padrões de dependência mútua da vida comum (...). (Bruner, 1997:40).

⁷⁶ Beauvois (1984), Bolle de Bal (1990), Castoriadis (1982), Goffman (1997), Lévy (2001), Ardoino (1998), Macedo (2000), etc.

Não estabeleci essa esquemática para delinear um território padrão, imutável. Ela me serviu como referência durante os trabalho de campo. Até pouco tempo não existia assim como a apresento agora. Porquanto, a sua dinâmica se estruturou durante todo o percurso de realização desse estudo, acompanhando-me como um fantasma que objetiva driblar pelo inconsciente. Assim, espero que as conseqüências de sua exposição, sejam mais um motivo de empreender uma leitura plural sobre os espaços dessa cartografia do que me impor à necessidade de torná-la objeto de teorização, definição conceitual e/ou processos semelhantes. Quero deixar isso a critério dos seus leitores, mas, por todo, não me afastarei de sua sedução. Empreenderei algumas leituras minhas, compreendendo que posso reduzir-lhes os sentidos. Observemos a seguinte figura abaixo para que se possa interpretar esquematicamente essas categorias:

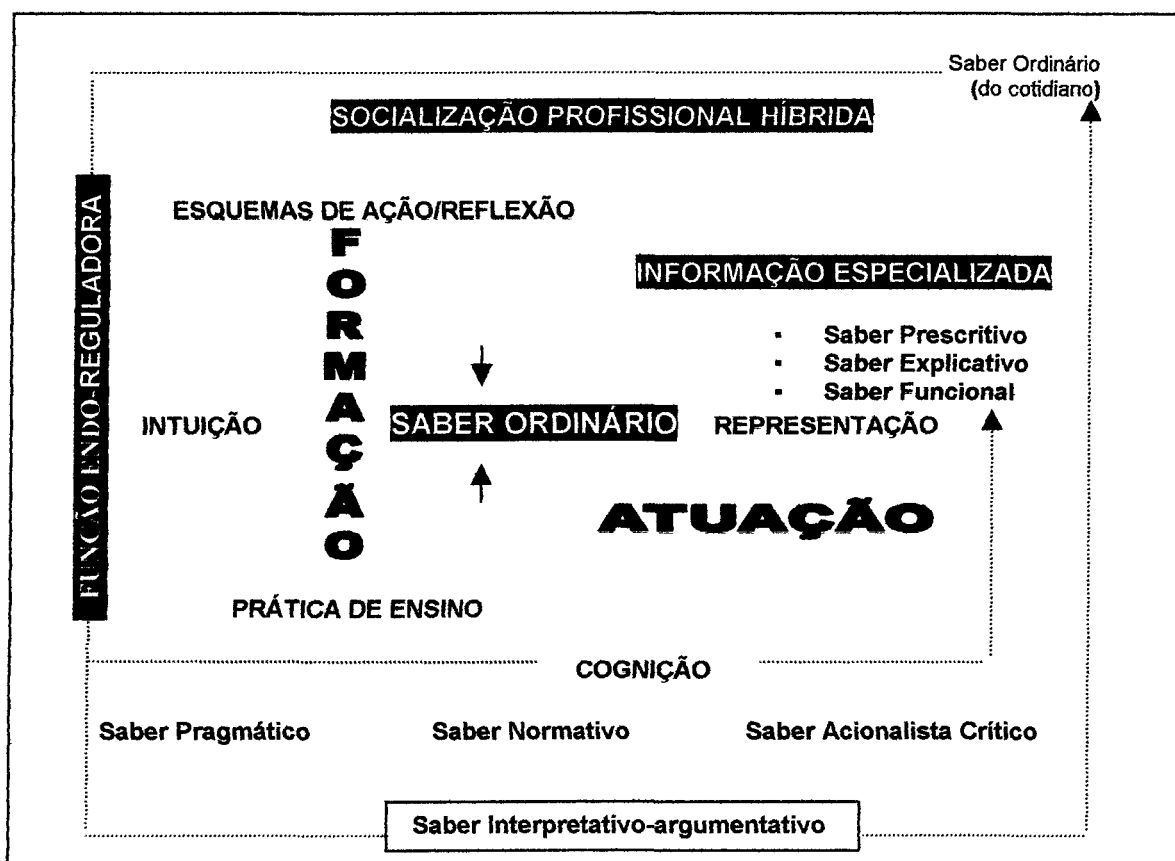


Figura 4.1. Esquema de Funcionamento de Saberes

Compreendendo toda esquemática como uma possibilidade sempre plural de se aproximar do objeto em estudo e da potente arquitetura direcionada às ilimitadas maneiras de se dialogar com o real, passemos então a explorar semanticamente suas funções.

Em um primeiro momento, já tendo discutido conceitos fundamentais que deram origem a esse esquema, passarei a problematizar as funções das **fontes (a), (b) e (c)**, até então apresentadas, sobre o campo do desenvolvimento profissional de professores, enfatizando uma cartografia menos explicativa que descritiva, e nela reinterpretar os contornos, as facetas e características. Tomo por empréstimo as metáforas da cartografia, justamente por entender que o papel da descritibilidade é condição fundamental para se compreender de modo mais intenso o objeto de estudo. Nesse sentido, acabo formulando algumas noções básicas que enriqueceram a perspectiva de tratamento dos dados coletados.

A primeira delas é a noção subsunçora de **problematização relacional** que a função do saber ordinário estabelece nessa conjuntura. Observe que em um dos espaços de descritibilidade dessa cartografia, o saber ordinário ocupa uma tangente. Isso significa a necessidade de se observar a sua relação com os demais elementos da esquemática. Observe-se também a sua presença no interior da esquemática. Quis significar os processos de (endo-exo) funcionamento e interação entre esse tipo de saber e sua natureza dinâmica em relação aos demais elementos.

A partir de uma necessidade de contextualização da prática do ator social (**atuação**), seus papéis e as funções atribuídas ao seu exercício profissional, a função endo-reguladora promove e se aproxima dos sistemas relativos à fonte **(b)**, quando se liga com a dimensão de um saber interpretativo-argumentativo, uma compreensão singular sobre o estudo dessas relações. Tomei a função endo-reguladora associando-a em um primeiro momento ao saber ordinário por compreender suas íntimas conjunturas, naturezas similares e sistemas de funcionamento.

Como mecanismos cognitivos de intuição e representação nas práticas de ensino e esquemas de ação/reflexão, sempre no sentido das retroações, do funcionamento circular, o conjunto de elementos que compõem a esquemática não deixa de abordar a fonte (c), situada na complexidade desses eventos.

O domínio de uma leitura relacional, frente esses elementos, pode ser, e é, o exercício do ator em conhecendo a temporalidade dos fenômenos que o tensiona a busca de soluções de problemas, acionar mecanismos de contextualização e de compreensão crítica de sua realidade. O ator social, entretanto, não perde de vista suas origens e suas vivências, especialmente se se observar à função endo-reguladora de sua prática de ensino na sua base de estruturação de uma indexalidade formativa, plural e polissêmica em relação aos saberes cotidianos (saberes ordinários) e aos saberes como expressão cognitiva e de acesso à informação especializada.

Então passo a delimitar que essa vivência, e essa origem, expressam sobre sua raiz, sua origem, significados idiossincráticos e indexicais. Mas, de maneira intensa, trazem consigo uma referência pluralizada sobre uma possível elaboração de rede semântica, veiculadas no conjunto de discursos dos sujeitos pesquisados, sobre os seus saberes de formação/saberes de profissão.

Essa rede semântica será explicitada a seguir sobremaneira como estruturação dos saberes, não como forma de simplificar as análises aqui explícitas, mas para sistematizar, agrupar e observar as possibilidades de regulações outras, divergentes, contraditórias no conjunto de relações com as quais os/as estudantes organizam suas práticas. Portanto, não existirá reducionismo sobre a rede semântica se admitirmos que a prática de ensino, sem a dimensão precípua da **auto-regulação** e da **natureza implicacional do ator**, é destituída de significação social para esse estudo.

Procurei dividir um outro esquema de análise que me permitisse trabalhar em articulação com os tópicos centrais pertencentes à categoria do Desenvolvimento Profissional de Professores. Não me deterei apenas na observação da esquemática como ponto central de explicitações de significados

para a atividade cotidiana do professor, mas, sobretudo, nas análises dessa estruturação, minimamente compreendida como uma das inúmeras leituras possíveis. Assim sendo, situarei o conjunto de tópicos relacionado à “Estruturação dos Saberes de Formação/Profissão”, observando a natureza e os modos de integração desse conjunto de saberes ao trabalho cotidiano do professor. Note-se:

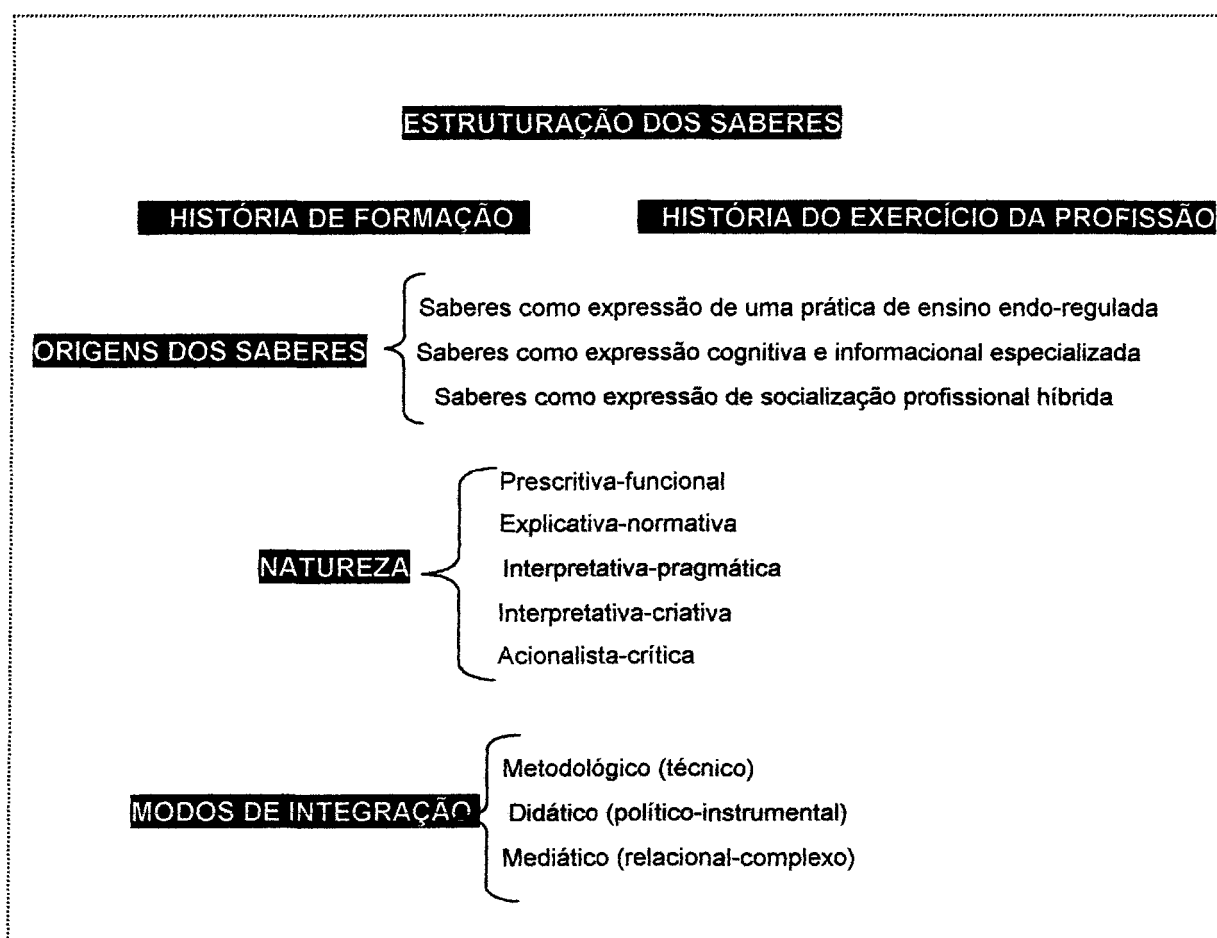


Figura 4.2. Estruturação dos Saberes de Formação/Saberes de Profissão

O saber ordinário (figura 1), nascido pelas regulações cotidianas, não pode ser facilmente elaborado, apenas por um conjunto de premissas que o definam e o signifique em toda sua extensão de sentidos. Sem que sejam refletidos os modos de integração e de relações com os

quais estabelecem na prática de ensino, as negociações de sentido estabelecidas pelo ator social, a análise se torna mais elucidativa do que provocativa.

Todavia, o saber ordinário não traz consigo uma elaboração distanciada das estruturações dos saberes do professor. Ele em sua natureza é multifacetado. Portanto, a perspectiva de uma abertura frente às relações possíveis, desde as dimensões técnicas presentes na prática de ensino, às questões de natureza mediática (relacional-complexa), compõem a rede semântica das interações em grupos estabelecidas pelo ator social professor. Um elemento fundamental na estruturação dos saberes do professor é o destaque e a referência à história da formação e à história do exercício profissional.

Sem perder de vistas o contexto maior de socialização, a estruturação dos saberes, na profissão e na formação, explicita ao pesquisador outras referências e inclusive, múltiplas referências, múltiplas formas de olhar o fenômeno ao qual pretende dialogar. Não pude encontrar apenas esquemas rígidos de abordagem e práticas. São essencialmente esquemas de elaboração muito em processo de se fazer. Não conseguiria, mesmo que desejasse, tipificar cada um dos esquemas até porque durante os dois anos de investigação cada prática discursiva elaborada pelos atores provocaram um sentido de inacabamento e de muita originalidade negociada com o grupo ao qual pertenciam.

É preciso, entretanto, considerar outros olhares sobre o fenômeno em estudo. Tenho inclusive levado adiante o conjunto dessas investigações em um outro projeto de pesquisa já em andamento, a fim de poder complementar e contrastar os resultados aqui obtidos. Entendo que é inclusive, de suma importância estabelecer um certo teor de estranhamento com o contexto de situação onde esses elementos foram gestados.

4.4.1.4. Um parêntese: Onde está o sentido?

Capalbo (1979), considera importante trazer a discussão à diferença fundamental entre as categorias da intersubjetividades e o “ponto de vista do pesquisador” no denominado *contexto de situação* ou “definição da situação”, termo este cunhado por Thomas em 1923 (apud Macedo, 2000). Esta diferença está naquilo que o conceito de *situação* guarda uma relação explícita com a vida e a história pessoal de cada um dos membros do mundo social, uma situação que é *biograficamente determinada* pela sedimentação de todas as experiências antecedentes do pesquisador ou dos membros do grupo social em estudo. Ela não é experimentada, portanto, como uma história *anônima*, mas, reconhecida como única e subjetivamente dada à experiência de se contornar com o estranhamento os sistemas de relações suficientes às necessidades da vida prática⁷⁷.

Schutz apud Capalbo (1979) a partir de então, constrói a idéia de “bagagem de conhecimentos disponíveis” que nasceu, segundo a autora, do aprofundamento desta situação biograficamente determinada, desta *autobiografia* do ator diante do pesquisador. No campo das discussões sobre o desenvolvimento profissional de professores, a elaboração dos **saberes de formação** fica, pois, dentro de um sistema de relações perspectivais que se expressam e se organizam, também, num sistema de interesses que refletem e justificam essa “bagagem de conhecimentos”⁷⁸.

⁷⁷ Observe: “Nem sempre as definições entre o ator e o grupo social encontram-se sem geração de conflitos; divergências são naturalmente esperadas na emergência contraditória da existência social face à pluralidade das histórias de cada um. Neste veio, Coulon (1992) comenta que Thomas, insistindo sobre a realidade dos pesquisadores recolherem, junto aos atores sociais, narrativas de primeira mão, autobiografias, cartas e outras fontes, gostaria que eles tivessem acesso à maneira como estes definiam suas situações. Captar definições de situações estabelece uma certa ruptura com algumas práticas teórico-filosóficas de argumentar apenas via princípios, para a partir daí entender a realidade humana”. (Macedo, 2000:106).

⁷⁸ Note-se: A verdadeira ordem que orienta a ação é a seguinte: um sistema de interesses que suscita o projeto e que cria o sistema de relações no estoque de conhecimentos. Assim, os interesses criam sistemas de relações e dividem os elementos da situação não apenas em relevantes e irrelevantes, relacionados ou não, mas também em típicos e únicos. O sistema de interesses determina de certa forma o nosso engajamento na tipicidade. (Capalbo, 1979: 57).

Observe-se que a complexidade encontrada/apresentada na elaboração da esquemática dos **saberes em formação** provoca novos olhares sobre o desenvolvimento profissional do professor. Foi, não apenas acompanhando durante dois anos ininterruptos as problemáticas e situações de trocas e negociações dos atores sociais por mim estudados, mas a disponibilidade de estar com eles em diferentes contextos e situações, em sala de aula, até nas discussões em uma mesa de restaurante, impregnando-me de uma vida corriqueira, vivendo com eles suas experiências de angústias, que pude entender de perto os contextos de sua atuação/formação profissional.

Os diferentes interesses e sentidos que pudemos atribuir aos “tipos” de saberes não anulam a caracterização de uma prática de ensino como um trabalho de elaboração personalizada, tampouco, a caracterização de uma prática aprendida pelas trocas e relações entre os grupos profissionais. Nesse sentido, não existirá ordem de classificação dos saberes, mas uma engenharia que em sua arquitetura delinea o conjunto de percepções dos professores sobre seus saberes e seu desenvolvimento profissional como uma gestalt⁷⁹.

4.4.2. Alterações e Mudanças ocorridas no Desenvolvimento Profissional

Não seria de meu interesse se, procurando entender as relações existente entre os fenômenos que circundam o eixo de análise dessa investigação e as transformações sofridas pelos professores no percurso de suas atividades profissionais, fossem otimizados os resultados aqui obtidos, como uma única fonte de busca de compreensão e leitura sobre esse objeto de estudo. Não caberia sequer, como uma pretensão a ser cogitada pelos membros dela participantes, pois que, nisso, estaria sua riqueza perdida, contrariada por uma visão redutora e imediatista.

A questão das transformações que sofrem os professores em seu desenvolvimento profissional de professores, para mim, é muito mais preocupante, entretanto. O tópico destinado ao tratamento das alterações e mudanças ocorridas nos professores durante seu desenvolvimento profissional é

⁷⁹ Vide Figura 1.

em si bastante provocativo. As pesquisas de Vergnaud (1991), Perrenoud (1994), Gauthier (1993), dentre outros têm conseguido articular reflexões de importância fundamental nesse sentido. Para elencar as informações coletadas e reapresentá-las com o devido cuidado, recorri aos mesmos instrumentos já tão explorados no decorrer desse capítulo. Todavia, as análises sobre esse tópico, em especial, remontaram uma perspectiva, antes já sentida entre nós, pesquisador e sujeitos pesquisados. Refiro-me a contextualização do momento atual em termos de condição histórica. Abordar as transformações sofridas pelos professores sem tratar das mudanças sociais, culturais, econômicas e políticas é quase impossível.

Balandier (1988:242) afirma que a divergência, na modernidade, amplia a complexidade e estimula a diversidade. Nesse processo, os sentidos atribuídos às coisas tornam-se difuso, porém, ressignificado na memória de quem os projetou. O estudo das problemáticas relativo às transformações sofridas pelos professores se refere, de pronto, às questões de atuação/formação, situando o professor, seus processos e significações, a partir de uma perspectiva poliédrica, multifacetada. As esferas de atuação/formação do professor não está apenas na eficácia do seu fazer profissional. O professor é, também agente e sujeito social, não restrito a sala de aula, mas, cidadão/profissional/homem situado na sociedade do seu tempo e referendado por suas alterações e mudanças. Note-se:

...a sala de aula não está separada do mundo. O professor também. Quantas vezes eu tive que mudar pra não me senti desatualizada no meu trabalho! Ah! É falta de motivação, baixo salário, computador que invade a sala de aula, quite escola que nem serve muito (eu nem uso), cursos e cursos de reciclagem...tudo pra a gente ficar por dentro das coisas, mas na verdade que tem que mudar mesmo é o professor senão é até capaz dele perder o emprego. (Sujeito B₅)

Estive por um longo período de tempo buscando fraturas que me permitissem, no tratamento dessa questão, uma aproximação menos jocosa desse universo de transformações que circunda os processos de formação/atuação. Dei ênfase a psicologia do desenvolvimento social a Sociologia Crítica como referências teóricas para elaborar leituras possíveis sobre o meu objeto de

estudo. Entretanto, optei por uma abordagem psicossociológica de forte inspiração fenomenológica (Lèvy, 2001), devido a uma complexa teia de sentidos que cada um desses extratos de discursos me aportavam. É preciso se aproximar desse universo com certo cuidado pois ele é caracterizado por uma avalanche de sentidos muito peculiar ao contexto de interlocução e, assim, os sentidos se tornam pontes para uma fundação de uma crise. Essa crise é uma crise de sentidos e existe para tornar o objeto em estudo polissêmicos (Lèvy, 2001).

É preciso perceber os aspectos biológicos, a origem social, o grupo de pertença, as instituições onde trabalha o professor, o grau de envolvimento político, econômico e cultural com a profissão (Ferrarotti, 1983). Esses elementos se entrecruzam e delineiam regularidades de comportamento social, freqüentemente associados a modelos convencionais, associados e como resultante de ajustamentos estruturais e organizacionais, inclusive. Veja:

O meu trabalho, que eu considero, mesmo, uma profissão, é mesmo influenciado por uma série de questões. Pra você vê, não separo minha vida de mulher socialmente e culturalmente tida como subjugada, da de professora que, lá em 1920, teve que tomar frente da educação, aqui no Brasil, e que depois foi tida como culpada por dar afeto de mais e "ensinar" [entre aspas] de menos. Eu venho de um lugar pobre onde ser professor é meio de sobrevivência, Vital. Tenho sofrido bastantes mudanças, aqui dentro de mim [o sujeito bateu expressivamente no peito]. Fora isso, vim pra Uneb pra tentar recuperar o tempo quase perdido. (Sujeito C₈)

É notório que as expressões referentes ao tópico das transformações sofridas pelo professor estão presentes no extrato anterior. Nessas discussões é preciso considera as inspirações de Ferrarotti (1983:32) relacionadas à experiência de trabalho desse professor, associada à estrutura de classe como quadro social e existencial específico. Não seria possível essa análise sem a prática interlocutiva estar contextualizada numa situação vivida em uma época determinada.

Existe uma máxima, bastante difundida nos meios acadêmicos, que compreende a atuação do professor relacionada ao modo como ele opera sobre o real. De pronto, as transformações sofridas pelo professor levam sempre um requisito típico ao cognitivismo como suporte teórico e como um

parâmetro de leitura relacionado a essas discussões. A máxima de que nem sempre percebemos o que fazemos, proposta pela concepção cognitivista, traz uma variante molar na abordagem desse tópico: a questão dos esquemas de ação presentes na formação/atuação profissional de professores. Nesse sentido, tenho defendido que a prática desenvolvida pelo professor não corresponderia também ao conceito de automatismo ou de ausência de reflexão em suas atividades. A noção de esquemas proposta por Piaget (1973) adquire, aqui, significação e pertinência fundamentais. Um esquema de ação é tudo aquilo que, em uma ação é transferível, generalizável ou diferenciado entre uma situação e outra (Piaget, 1973:23-24). Em outras palavras, pode-se partir do princípio da existência de um elemento comum entre as situações, existente nas diversas repetições ou aplicações de uma mesma ação, e por isso mesmo passível de ser relacionado. Recordo as concepções sobre o fenômeno de Vergnaud (1991) que chama esse fenômeno de "organização invariante da conduta para uma classe de situações dadas" (p.136).

Observe:

Eu trabalho de uma forma que sempre me ajudou a alfabetizar. Por mais que existam novidades na área da educação, mesmo trabalhando em diferentes escolas e diferentes turmas, minha forma de ensino tem sido muito parecida uma com a outra. Não sei porque isso acontece. Eu nunca tinha parado pra observar que fazia coisas semelhantes, mas, agora tenho certeza que existe um elo entre a minha primeira aula e a última dada ontem. (Sujeito A₃)

Para compreender com maior clareza a idéia de um conjunto de elementos que, em sua organização invariante (Vergnaud, 1991), passa a estender-se em sucessivas estruturas de esquemas diferenciáveis, foi necessário discutir com o sujeito A₃ e o sujeito C₈ algumas idéias relacionadas a um tópico central do pensamento de Bourdieu: a noção de *habitus*. Sem exercer qualquer tipo de teorização sabática, pude ir enriquecendo as trocas entre nós a partir de problematizações constantes. A noção de *habitus*, nesse contexto, foi enriquecedora.

As várias situações que se relacionam com as transformações sofridas pelo professor em seu desenvolvimento profissional, de fato, constituem-se em torno a atividades de pensamento, ações,

percepções e sistemas de crenças que regulam a prática comumente exercitada pelos membros de um grupo social determinado. Essas regulações consistiriam em um limite? Bourdieu (1980) explica o habitus como a interiorização de limites objetivos exercidos nos campos da socialização. Para o professor, ao meu ver, além da natureza endo-regulada de suas práticas de ensino, a questão do habitus se refere ao processo de formação socioprofissional.

Nesse processo, busquei tensionar com os sujeitos, nos contextos de trocas em sala de aula, sobre a estruturação do habitus nas atividades profissionais que exerciam. Fiquei surpreso ao perceber que os professores negociavam suas práticas em relação às alterações que passavam em seus contextos de trabalhos com um proceder de "quebras" e digressões recursivas em suas relações cotidianas com sua profissão/formação. Aproxime-se:

... como não é importante sair do "feijão com arroz?" Ensinar é cheio de surpresas ou você pensa dessa forma ou você vai ficar preso no seu modo de ser. Claro que as mudanças que ocorrem comigo são percebidas, mas nem sempre. Não posso dizer que na universidade, depois de tudo que aprendi, eu esteja ainda presa a uma questão da cidade onde trabalho, é ruim, hein! O que me deixa interessada na pedagogia e no meu trabalho de professora é que posso deixar de fazer coisas que fazia antes e começar de novo sem perder de vista a experiência anterior... (Sujeito B₆).

Outro fator importante foi que, nos primeiros contatos com os grupos de pesquisa, uma ênfase de realce intensivo foi dada ao que um dos sujeitos chamou de "mudança de mentalidade". Note:

Com o tempo o professor pode mudar sua mentalidade sobre o ensino. Uma mudança de mentalidade acontece quando você passa a se transformar como professor, a mudar sua prática. Seu ensino deixa de ser o de sempre e passa a se tornar mais largo...mais interessante também para você e para o aluno. (Sujeito B₁₁)

Em muitas de minhas anotações de campo, as transformações sofridas pelos professores sempre me levaram às questões do processo identitário presente na formação do professor. Esses elementos são intimamente relacionados. As alterações sofridas pelos professores ultrapassam a esquemática de ações por ele desenvolvida e atingem questões que vão desde suas

representações sobre sua profissão até o resgate de suas posturas e maneiras plurais de ser professor. Não se pode falar em "transformações do ofício" como o pede Perrenoud (2002) sem que possamos perceber nessas transformações uma modificabilidade nas relações estabelecidas por uma conduta de comunicação referendada por um mecanismo de representações sociais (coletivas e individuais) negociados durante seu desenvolvimento profissional.

Inclusive observações proximais e contrastadas com os sujeitos da pesquisa em momentos de forte debate em classe trouxe, no conjunto dessas transformações, a questão da ética e da experiência ética vivenciada nos terrenos da atuação educativa. As transformações sofridas pelo professor respondem, de igual modo, ao conjunto de princípios que regulam seu grupo de interatuação e inclusive, o momento histórico em que atua. Observe:

Você fala sobre essas transformações, Vital, e fico pensando que é verdade o que você diz... Eu como professor já fui muito ranzinza, não aceitava certas coisas que aceito hoje. O tempo que fui aluno não pude fazer coisas que meus alunos fazem hoje. Como professor acabo mudando a minha pessoa em relação ao meu tempo e valores dos dias de hoje (Sujeito A₅)

As análises que foram feitas numa manhã de segunda-feira, no contexto de sala de aula, foram expressivas. Uma compreensão a tomada de consciência que passa o professor em suas atividades de ensino e de aprendizagem se apresentou com explícita necessidade do grupo. Entretanto, um aspecto que tornou a aula interessante foi às discussões sobre a importância da pesquisa na prática pedagógica. Num curso de pedagogia, as/os estudantes priorizavam a dimensão técnica na atuação profissional como um elemento de central debate sobre as transformações que sofrem os professores na história de sua profissão. Ao lado dos aspectos éticos, a dimensão técnica foi bastante valorizada. Note:

Creio que as transformações mais importantes são as transformações do como ensinar melhor. O professor acaba desenvolvendo uma forma de ensinar que é dele. Na verdade ele trabalha em cima de uma técnica... é nessa técnica que ele sofre mais mudança, mais transformações. (Sujeito B₉)

Aqui, elementos já debatidos se reapresentam: a caracterização de uma concepção de representação profissional ligada a esquemas de ação e, com clareza, a percepção de uma prática de ensino endo-regulada alterada pelas relações com outras instâncias dos contextos de interatuação dos sujeitos. Uma razão importante de se abordar esses extratos como eixos de significação sempre contextualizada numa concepção pessoal de mundo, mas compartilhada por outros membros do grupo, é o sentido que atribuem ao processo de tomada de consciência sobre suas atividades de ensino. Esse processo não é desordenado. As transformações que sofrem os professores em seu desenvolvimento profissional pois, elaboram-se a partir de uma relação circunstancial, restritamente direcionada a uma lógica institucional, a qual pode ou não se aglomerar os demais membros. Esse processo está relacionado à reformulação identitária da prática e se aproxima de uma alteridade formativa nos complexos eixos de possibilidades e de trocas dentro da história pessoal, social, ética, política e profissional dos sujeitos.

4.4.2.1. Auto-eco-referência Profissional

Recorrendo, ainda, às entrevistas, olhares outros sinalizam uma aproximação com uma outra faceta do desenvolvimento profissional de professores: a questão da auto-eco-referência profissional na organização dos processos identitários do professor em formação num curso de pedagogia, inseparável dos debates sobre o desenvolvimento profissional de professores.

Considere-se:

O curso de pedagogia me deu um grande empurrão, uma grande ajuda. Ensinando lá em Santa Luz [município do Estado da Bahia], sozinha, me sentia perdida. Foi aí que decidi fazer o vestibular pra entrar na universidade e melhorar minha formação. As meninas [se referindo às colegas] me deram uma força e tanto. Hoje, não trabalho só...é muito pouco! É insuficiente você se trancar no seu mundinho e dizer que sabe tudo...na verdade sempre preciso de uma outra visão apesar de tomar certas posições sozinha (...). (Sujeito C7).

E ainda:

...antes eu era apenas professora, agora estou estudando pra ser pedagoga (...). (Sujeito C7).

A partir dessas colocações, discutir o conceito de auto-eco-referencialidade, parece fundamental. Vou buscar no seio das abordagens multirreferenciais inspirações que possam reelaborar conceitos e permitir que não seja o objeto de estudo dessa pesquisa atropelado por julgamentos interessados em destituí-los de validações pertinentes ao conjunto de elementos até aqui explorados (Borba 2001 e 1998; Ardoino, 1999).

Lourau (1998) vem divulgando uma terminologia, no tratamento das questões relativas ao social e às ciências humanas, a qual ele chama de autorreferencialidade. Ao falar sobre a implicação dos atores sociais, explicitando o conjunto de uma concepção em torno a uma singularidade de tudo aquilo que está relacionado às organizações coletivas, grupos ou movimentos, reconhece a visão da autorreferencialidade como síntese de todos os sistemas de referências, unos e plurais. E sob minha perspectiva, as questões relacionadas aos processos identitário de um professor em formação, provocam uma tensão justamente nesse ponto: na articulação entre o singular e o plural⁸⁰.

A autorreferencialidade possui uma relação muito estreita com as questões de uma autoformação. Esse conceito também se enviesa da concepção de uma prática de ensino endo-regulada por referenciais diversos, porém, centralizando-se na perspectiva de um sujeito que, em processo de formação, delineia seu campo de atuação mediante as trocas estabelecidas entre uma coletividade externa ao seu universo de significação e, posteriormente, sintetizando-as a partir de uma espécie de "filtro de julgamento" pela tessitura de uma cadeia de argumentos que são elaborados para dar sustentabilidade aos seus sistemas de crenças e valores pessoais. Autorreferencialidade é relação

⁸⁰ Segundo René Lourau: "... Esta última não é assimilável nem ao autismo, nem ao narcisismo, ou outras categorias nosográficas; ela teria a ver mais com o termo *egotismo*, inventado por Sthendhal. Que todas as potências do ego sejam mobilizadas pela obediência a um referencial cognitivo não é caso de dúvida, inclusive naquilo que concerne, em cada época, à obediência a referentes ultra-racionalistas..." (1998:109).

de significações em um plano individual e que se refere ao conceito de indexalidade proposto por Macedo (2002).

Contudo, as dimensões de autorreferencialidade, distanciadas de uma eco-abordagem em termos de profissionalidade docente fragiliza a plasticidade com que foram tratados os temas dessa investigação. Os espaços de uma autorreferencialidade são os das pulsões construídas pelo sujeito em sua relação com o mundo, mas, que é significativa apenas para a sua subjetividade. No caso de uma auto-eco-referencialidade, entendendo a etimologia da palavra eco, oriunda da apropriação plástica do termo ecologia⁸¹, significaria uma abertura dos seus sistemas de ação e de linguagem para o exercício de uma **intersubjetividade** apresentada a respeito dos saberes de formação do professor.

Durante as relações estabelecidas com os sujeitos dessa pesquisa, observando a constituição de suas práticas discursivas, a partir da linguagem falada, carregada de implícitos conceitos próprios ao conjunto de suas subjetividades, à referência à importância das relações profissionais no espaço das instituições onde trabalhavam, conduziram-me a elaborar essa compreensão sobre o fenômeno estudado. Note-se:

Vejo e defendo que na universidade ninguém ensina ou aprende sozinho. Eu mesma em minha pesquisa sobre a horizontalidade pedagógica vejo que a troca é que é o importante. Venho lutando desde quando entrei aqui. É difícil, mas é possível também. (Sujeito C₂)

E ainda:

...você me questiona sobre essas coisas [o sujeito se refere às minhas perguntas sobre formação/atuação e suas relações pessoais com outros membros, situações e contextos] e fico pensando como eu estou afastada de um momento como esse...[o sujeito reflete por um instante]. Bem, eu...acredito que sem esquecer das minhas experiências, inclusive

⁸¹ fr. *écologie* (1910) 'ecologia', este emprt. do al. *Ökologie*, t. forjado, em 1866, por E. H. Haeckel (1834-1919, zoologista e biólogo al.), do gr. *oîkos*, on 'casa' + gr. *lógos*, ou 'linguagem'; o emprt. do fr. ao al. se deu prov. pelo ing. *oecology* (1873); ver *ec(o)-* e *-logia*

de vida, tenho que relacionar com outras de outras pessoas. É isso mesmo! O professor é a classe que mais se fecha em seu mundo e a que mais depende de experiências exitosas para levar adiante seu trabalho. Quem não ver necessidade dessas relações, deve saber demais sobre seu ensino e esse saber eu não quero...parece um saber de tartaruga com medo do mundo. (Sujeito C₈).

O sujeito C₈ traz, nesse fragmento extraído de seus discursos, uma dimensão que faz parte de um conjunto relacional de conceitos interligados aos **saberes de formação** anteriormente já explicitados. Mas, dentre as falas que pude captar, seja com o instrumento da entrevista livre, das anotações diárias no campo, a priori ou a posteriori, esta me chamou atenção:

Não existe professor que não tenha lá sua forma de trabalhar mais ou menos estruturada. O curso de magistério no segundo grau ou na universidade não é nossa única referência. Eu mesmo me organizo dependendo das necessidades dos alunos e por mais que eu não queira aceitar meu trabalho é também fruto das conversas que tenho com meus colegas. Penso desse jeito. Não creio que sou apenas um profissional autônomo, mas dependo também de uma série de relações, pessoas e trocas. (Sujeito C₈).

Por fim, deixo o coro de vozes desse último contato com os interlocutores como ponte para o enriquecimento desse trabalho e como apelo aos profissionais responsáveis pelos cursos de formação de professores, no Brasil, no sentido de redirecionamento das políticas de formação e na perspectiva de se abrir aos sentidos reais que os professores expressam e negociam com suas atividades de profissão.

4.4.2.2. Professor-pedagogo: complexidade, formação e processos identitários

Tratar da explicitação desse tópico não foi nada fácil. Existem duas situações concretas que se apresentam logo que o pesquisador tem a possibilidade de examiná-las: as indefinições e os avanços na formação do professor-pedagogo. Ao me referir, de pronto sobre esses elementos, não é meu objetivo simplificar a análise explicitativa que se estabelecerá a partir de agora. Por outro lado, meu objetivo foi justamente o contrário: crivar de significação e polissemia a apresentação desses aspectos por uma abordagem não redutora sobre os mesmos.

As discussões a respeito da formação do pedagogo - e essencialmente sobre sua identidade profissional - tem sido, desde muito, provocativa. O sistema brasileiro de ensino superior é responsável pela formação desse profissional, formando um número expressivo de universidades que se ocupam da oferta de cursos de graduação plena na área. Silva (1999) admite que, resgatar os processos históricos que fizeram parte da constituição desse campo profissional, é importante ferramenta para se discutir os limites e as possibilidades da formação/atuação profissional de pedagogos.

Gostaria de lembrar que o curso de pedagogia, durante quase três décadas, após seu surgimento em 1939, era considerado um bacharelado. Na ocasião, a identidade profissional era a relativa ao técnico em educação (Brzezinski, 1996). Uma série de Decretos e Pareceres⁸², no entanto, a partir de 1969, deu ao graduado em pedagogia o título de licenciado. A partir dessa conjuntura, os profissionais da pedagogia passaram a ser essencialmente professores, porém, segundo os objetivos do então Conselheiro da Educação, Valnir Chagas (apud Silva, 1999), a intenção era formar o especialista no professor. Estudos recentes, principalmente na França (Paquay, 1994; Perrenoud, 1993; Altet, 2002), vem direcionando esforços num sentido similar: abordar o professor especialista.

É justamente nesse tópico (*professor especialista ou o especialista professor*), que venho direcionando minhas atenções na busca de compreender a manifestação dos processos identitários dos estudantes do curso de pedagogia, em relação a sua formação/atuação, no âmbito do seu desenvolvimento profissional como professor. Ao me aproximar do campo para a coleta de informações, que me auxiliassem nessa busca de sentidos, no exercício político crítico e interessado, através da companhia de meus interlocutores na participação da pesquisa, dentro de um dos Departamentos de Educação da Universidade do Estado da Bahia, essas referências não foram esquecidas por nenhum de nós. Vez ou outra, no entanto, deixavam de ser protagonistas,

⁸² Cf. Capítulo II: Os sistemas de formação de professores e pedagogos no Brasil.

abrindo espaços para uma discussão mais pontual sobre o campo de trabalho e as demandas que surgiam no fazer cotidiano em sala de aula.

A formação em pedagogia como opção política definida, para a maior parte dos membros, era um descompasso entre a falta de opção e a firme decisão política de luta pela democratização do ensino. Esse processo de democratização era situado pela busca de melhores condições de vida pessoal, social, cultural e profissional. Os sujeitos envolvidos nessa tarefa exprimiam suas angústias em relação à profissão do pedagogo, tomando-a, quase sempre, como uma das mais complexas formas de se ingressar no terreno profissional em educação (se comparado às demais licenciaturas), ao mesmo tempo em que exprimiam uma dificuldade de compreender e identificar os seus papéis e funções na arquitetura profissional da pedagogia.

A seguir, tomarei por empréstimo algumas das tantas falas dos meus interlocutores para delinear o conjunto de perspectivas que me levou a aprofundar o tema sob forma de pesquisa. Farei, como de costume, uma divisão de tópicos para melhor facilitar a compreensão dos processos aqui encontrados. Iniciarei, abordando e explicitando o tópico da crise de identidade, tensionada por mim com o surgimento da categoria professor-pedagogo, e sentida pelos estudantes em relação a sua formação. Logo depois, tratarei de explorar as negociações estabelecidas pelos estudantes em relação a sua formação com a universidade e as negociações relativas à atuação/identidade profissional com as instituições onde são desenvolvidas suas práticas de ensino, ou seja, seu campo de trabalho.

4.4.2.3. Crise de identidade: professor-pedagogo e sua formação

Quero fazer um apelo inicial a dois dos recursos utilizados durante o trabalho de campo, associados ao diário de bordo: a Memória da Prática Educativa e a Filmagem Etnográfica que muito me ajudaram a restabelecer os sentidos atribuídos pelos sujeitos ao conjunto de questionamentos diários que lhes eram dirigidos. O tratamento das questões da crise de identidade

profissional no campo de atuação da pedagogia foi abordada em uma das inúmeras aulas que se tornavam a cada dia mais intencionadas a afunilar questões referentes ao objeto de estudo⁸³. Em um desses momentos em meados de maio de 2001, recorro a utilização de um texto gerador de discussão que tratava sobre os debates da formação do professor no Brasil de Pereira (2000).

Esse texto, reapropriado e ressignificado pelo grupo de estudantes, provocou uma avalanche de argumentações em prol da formação do professor para as classes de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental a partir dos cursos de pedagogia. Procurei, anteriormente, a partir do texto, explicitar muitos dos elementos que compunham a história da formação do professor no Brasil nas últimas três décadas como uma história de crise. Avançando na direção do papel que o professor deveria desempenhar na sociedade atual⁸⁴, procurei situar o papel do pedagogo, naquele contexto de discussões, com esse mesmo objetivo. Recorro que houve uma ampliação das angústias dos/das estudantes, estampando nas fisionomias uma linguagem de perplexidade e de preocupação. Note, trechos de uma das interlocuções:

Então...?! O que é mesmo o pedagogo? E o professor? O que ele faz?
Dar aula? É muito pouco...! Vigel... Como é complicado isso, né? Não
tinha me dado conta... (Sujeito C₃)

Acho interessante esse estado de preocupação e de surpresa. Observe que o interlocutor direcionou seus questionamentos ao que faz os profissionais pedagogo e professor e, sobretudo, ao "o que é o pedagogo...". Isso implica na correspondência que se estabelece ao se discutir a formação do professor ou do pedagogo, ou ainda, se quiser, a formação do professor-pedagogo, ao campo de atuação. Os interlocutores, entretanto, conseguiram levantar uma série de

⁸³ O Professor-pesquisador em Formação: Processos Identitários e Dialética de Saberes no Desenvolvimento Profissional de Professores no Curso de Pedagogia.

⁸⁴ Nesse tópico não esqueci de abordar os impactos das novas tecnologias no ensino e na profissão do professor, as mudanças de políticas públicas a partir das reformas educacionais, os processos de internacionalização e mundialização de critérios comuns para a formação de professores e suas diretrizes gerais.

estanhamentos em relação à profissão e a formação de professor-pedagogo a ponto de tornar um desafio compreender sua identidade profissional como um *continuum*. Nesse ponto é que cheguei a me aproximar da discussão mais comprometida com as questões da identidade profissional divulgada pelas instituições formadoras e os processos identitários que os estudantes produziam durante seu desenvolvimento profissional em educação. Observe:

Acho que minha identidade profissional é a de professora e a de pedagoga também. Eu, aliás, me reconheço com as duas funções. Acredito que a cada momento assumo uma delas e, às vezes as duas ao mesmo tempo. Não sei se a identidade profissional é fechada, acho se for, eu tenho quebrado regras...(Sujeito C₂)

Sempre acreditei que esse "quebrar regras" ao qual se referiu a interlocutora é à base de um sistema de construção daquilo que venho defendendo no campo de minha atuação/formação e ao qual chamo de processos identitários. Esses processos identitários são princípios básicos de uma formação contextualizada e mobilizada pela presença de múltiplas formas de atuar em situações diversas. Um professor além do mais possui outros papéis sociais (mãe, pai, irmão, irmã, diretor etc.) que não são deixados de lado, quando se exercita no campo de interações de sua profissão. Vejo como positiva a exposição da interlocutora que além de "quebrar regras", como todo ator social, negocia significados pessoais com as situações que enfrenta.

A questão da formação perpassa por uma série de acordos, e de quebras destes, que o sujeito estabelece com o seu cotidiano cultural, histórico, institucional e humano. Além disso, a formação é sempre situada em relação aquilo que os sujeitos acreditam e mobilizam em termos de partilhas comuns de representação sobre um objeto⁸⁵. Essa crença surge como uma das manifestações da ideologia pessoal, compartilhada ou não por uma coletividade, mas que possui interseções diretas com as estruturas da sociedade de classes. Observe adiante, um outro trecho interessante para análise sobre a formação em pedagogia e o contraponto do professor-pedagogo em formação.

⁸⁵ Quero me referir ao mecanismo de Representação Social utilizado como fonte de produção das pesquisas de Jodelet (2000), Moscovici (1999), Harré (1985), dentre outros.

Para estabelecer esse contraponto pedi que os/as estudantes elaborassem um quadro sinóptico das pesquisas realizadas em educação nos países como França, Estados Unidos e Inglaterra, com o objetivo de discutir suas influências na produção de pesquisas e estudos no Brasil e seus impactos na formação/atuação de professores⁸⁶.

Após a elaboração do quadro sinóptico, propus uma discussão a respeito do texto e da atividade e tomei como referência os trabalhos de diversos autores estrangeiros dentre eles, Michael Young (1986), Regine Sirota (1988), Dandurand e Ollivier (1991) para redimensionar aspectos teóricos e identificar, nesse contexto, o sistema de valores, concepções e crenças sobre a formação do professor e do professor-pedagogo para os dias atuais. Nos instante em que foi provocada a discussão, elementos nodais se manifestaram na direção de uma identidade profissional que fosse aberta, no tocante às funções estabelecidas para o magistério, e limitadoras, em relação ao campo de atuação. Veja:

A formação do professor, aqui no Brasil, não tem dado certo. Veja o tanto de coisa importante esses teóricos escrevem lá fora. Aqui, a situação é muito diferente. A gente fica sem saber o que fazer porque não está nas nossas mãos a chave pra resolver o problema. Eu acredito que a formação do professor e do pedagogo se dá pela prática de ensino crítica e não pelos pacotes que o governo manda. O pedagogo, principalmente, deve se conscientizar de que ele tem suas limitações, mas através de sua prática consciente e crítica ele pode influenciar em muitas coisas. Ele não vai querer de deixar de ser professor para assumir um posto de "manda-chuva" (...) ele precisa é reconhecer que ser professor ajuda muito para ele entender o que deve fazer. (Sujeito B₆)

Nesse contexto, aos meus olhos, a formação do professor nos cursos de pedagogia, aparecia como uma "bola de neve", pois que as crises e indefinições que a área engloba, sempre se estabelecem a partir de um paradoxo. O pedagogo é ou não um professor? O professor é ou não é um pedagogo? O que os diferencia? Quais seus papéis no campo de trabalho? Faz, então, sentido atribui como a base fundamental de todo educador a docência?

⁸⁶ Essa atividade também foi orientada a partir do texto de Paixão (1993).

Um outro momento interessante foi quando estávamos discutindo sobre a importância do professor crítico para a defesa de uma sociedade menos opressora e para a denúncia de abusos de poder e uma das interlocutoras se manifestou inteiramente situada em seus princípios de construção identitária, incentivando-me a refletir sobre a situação da formação/atuação com as instituições.

Note:

A formação do pedagogo não é uma questão pessoal apenas. Sei que o professor ensina e o pedagogo também. Mas, o pedagogo se forma pra resolver problemas que os professores não conseguem só sendo professor. O pedagogo, não, ele, como fala Libâneo, faz tudo com intenção. O professor é muito mais ligado em sua sala de aula, o pedagogo não, é responsável pelo funcionamento assim... geral da escola. (Sujeito B₁)

Alguns indícios em relação ao último extrato de interlocução podem ser visivelmente notados: a diferenciação da função do professor e do pedagogo; a descaracterização da função de professor pelo sujeito (que é também e, essencialmente, professor); a divulgação de um generalismo na atuação profissional do pedagogo. Essas três dimensões favorecem o surgimento de um campo de reflexão denso. Retorno às perguntas originais: Que função tem o professor? E o pedagogo? Se se contrastar em fusão o "professor-pedagogo" com o professor não pedagogo, qual seu papel?

Em nenhum momento das discussões os/as estudantes fizeram referência à legislação e as definições das Diretrizes Gerais relacionadas com a profissão do professor e a formação do licenciado em pedagogia. Os estudos sobre o papel social de professores-pedagogos devem ser estimulados e requer uma afinidade e uma implicação com esse campo de formação. A crise de identidade profissional, assim como as denúncias de "quebras de regras", envolve dimensões interessantes que não abarca o objetivo central dessa investigação. O meu interesse é vivificado pela presença dessas definições estarem amortecidas por uma vaga presença de discussões e projetos de pesquisa na área sobre o tema. Isso tem me levado a caminhos diversos e um deles foi à referência a esse "vazio" para a construção do meu objeto de estudo sobre o professor-pesquisador nos cursos de pedagogia.

Por outro lado, a crise de identidade presente no curso de pedagogia adquire força a cada momento em que se evidencia a problemática do ensino às suas variantes institucionais, organizacionais, políticas e administrativas, por parte das autoridades ou profissionais responsáveis pela definição de políticas públicas. Um das fortes vivências de campo foi em uma manhã de terça-feira no mês de setembro de 2001 quando conversava com uma estudante a respeito de sua formação e suas necessidades profissionais e pessoais em relação à área pedagógica. Observe;

Eu ainda não tenho certeza sobre o que faço aqui no curso de pedagogia. É muito complicado você se definir profissional. Olha, eu acredito que a universidade deveria deixar mais claro o que ela pretende. (Sujeito A₅)

A partir dessa colocação, passarei a tratar das questões relativas às negociações apresentadas pelos interlocutores com as instituições onde desenvolvem suas práticas de ensino, absorvendo que nesse sentido, há muito o quê explicitar, inferir, compreender e provocar.

4.4.2.4. Negociações e Crise de Sentidos na Atuação Profissional do Professor-pedagogo

Vital... você tá pensando que é fácil? A secretária de educação do município, não dá mole não. Acho importante que você discuta e que você seja crítico, mas, você tem que lembrar que você tem necessidade de arrumar dinheiro para se manter pelo menos em sua casa e cuidar de estudar. Eu sou contra esse negócio de você dizer que é crítico e só ficar perdendo. (Sujeito C₃)

A expressividade com que essa interlocução foi feita causou em mim um estado de reflexões intensas. Como é que se pode refletir o campo de formação/atuação se relacioná-lo ao compromisso do profissional que dele participa? A formação do professor nos cursos de pedagogia, aparecia, mais uma vez com a metáfora da "bola de neve". No momento em que se discutia sobre a importância do professor crítico para a defesa de uma sociedade menos opressora e para a denúncia de abusos de poder, a interlocução se manifestou inteiramente situada em seus

princípios de construção identitária, incentivando-me a refletir sobre a situação da formação/atuação com as instituições.

As negociações que os sujeitos estabelecem com os outros sujeitos de seu campo de atuação é fundamental na discussão sobre a crise de identidade profissional no curso de pedagogia. Essas negociações funcionam como uma contraproposta, uma alternativa de resistência que se elabora a partir da leitura crítica sobre as relações sociais vivenciadas nas instituições (Giroux, 1999). Uma prioridade a ser, também, desenvolvida e melhor explicitada por mim, posteriormente a esse trabalho, é à busca de compreensão sobre o mecanismo de negociação como pressuposto para uma prática de resistência. Observe:

Na minha forma de ver as coisas eu consigo até...convencer a escola onde trabalho. Tento convencer as pessoas sobre a importância do trabalho que quero desenvolver, mas, se a escola e a diretora não se interessa, faço minha parte e eles acabam vendo que dá resultado partir pra briga e dizer, sem medo, que você acredita na educação. (Sujeito C₈)

Existem outras modalidades de sentidos a serem atribuídos e percebidos no contato dos pesquisadores com o campo de pesquisa. Para a maior parte dos sujeitos dessa pesquisa, a atuação profissional significa o modo pessoal de tratar a sua formação, com as suas experiências e saberes. Nenhum dos sujeitos envolvidos reconheceu-se destituído de saberes. De modo geral, todos atribuíam um saber subjacente na história de seu desenvolvimento profissional como professores. As negociações com o espaço ou o campo de trabalho, interessavam muito, entretanto. Havia uma associação com os limites que o trabalho (nas instituições) impunha. Leia:

As vezes fico chateada com a escola. Parece que lá não existe lugar pra criação. Não consigo ir pra sala de aula só pensando no assunto do dia, no conteúdo a ser trabalhado. Acho que a escola é ainda muito limitada. Quero chegar alegre e mostrar aos meus alunos que sou gente como eles, que tenho problemas como eles, que tenho limitações como todo ser humano. Acontece que a escola se fecha pra isso. No meu projeto de monografia eu estou pesquisado isso pra saber justamente como é que a escola vê a questão da criação e do lúdico na sala de aula. (Sujeito A₇)

Mas, durante o percurso da pesquisa, direcionei as interlocuções para o tópico das negociações que o professor faz com o seu campo de trabalho. Perguntei diretamente como é que eles eram professores no dia a dia e o que faziam pra combinar, associar, articular, os projetos pessoais de professor (que busca autonomia, criatividade, ensino mais dinâmico, significação e contextualização de conteúdos e experiências, a valorização do lúdico na aprendizagem, etc.) com os projetos da escola (muitas das vezes contrários ao desejo do professor e vice-versa). Observe:

Da melhor forma possível. O curso de pedagogia me dá essa condição. As pessoas me respeitam mais do que antes. (Sujeito B₉)

Já me frustrei muito, mas hoje faço minha parte. A escola deixa muito a desejar. (Sujeito C₁)

Não negocio, ajo. Se você ficar esperando pela escola, você não vai fazer coisas interessantes e importantes para a aprendizagem do aluno. (Sujeito A₃)

Vejo a melhor forma de convencer meus colegas e diretores. Trabalho a mais de cinco anos em duas escolas e nunca estive limitada. Se existir isso eu não percebo. (Sujeito B₅)

Essas colocações foram os pontos nevralgicos para a aproximação com as crises de sentidos que os sujeitos atribuem e vivenciam em seu campo de trabalho. Em realidade, a perspectiva da escola "deixar ou não" que se faça um trabalho fora dos padrões institucionalmente permitidos não é o ponto central das discussões. O que importar são os motivos que direcionam essa negação. Além de uma representação ingênua, autoritária e dissimulada sobre a ordem e a disciplina no ambiente escolar, outros elementos podem ser relacionados com a questão. Refiro-me a representação que as instituições possuem sobre o pedagogo e seu papel na sociedade e na escola. As negociações fazem sentido nessa esfera de análise e não em suas manifestações ribeirinhas. Note:

Quando disse que tinha passado no vestibular e iria fazer pedagogia, a minha diretora disse que iria acabar a paz na escola dela. (Sujeito C₈)

As pessoas me cobram que tenho que saber tudo sobre educação. Tenho que responder a todas as perguntas sobre ensinar e aprender.

Eu vejo isso como um desafio, mas, quando você me pergunta sobre que tipo de negociação eu estabeleço com a minha atuação nas instituições onde trabalho, isso me deixa preocupado. Talvez a questão seja não o como estabeleço essa negociação, mas como eles tem me visto. (Sujeito A₁₁)

Eu...depois que tô aqui na universidade mudei minha forma de ser. Os livros, as teorias me ajudaram muito, mas, as pessoas é que têm determinado, mais ou menos, minha forma de ser. É verdade! Lá na minha escola sou muito cobrada e tenho que fazer de tudo pra não errar. Isso me incomoda porque sei que posso errar. Se existe uma coisa que me dá medo é estar nessa situação. Queria que isso acabasse... (Sujeito B₅)

Lèvy (2001) vai atribuir a crise de sentido uma força de redirecionamento com as significações que os sujeitos elaboram nas suas relações com o mundo e consigo próprio. Nos extratos acima, e posteriores, os sujeitos denunciam uma forte presença de linguagem institucional que manipula e orienta os seus comportamentos e seus projetos de vida. Observe que em muitos dos extratos de interlocução os sujeitos não se sentem à vontade, frente às demandas que a escola (seu campo de trabalho) a eles dirigem. Nesse caso, as negociações, no campo da atuação, ficam relativamente situadas a partir de uma série de atribuições de sentido dos sujeitos sobre seu próprio trabalho e atuação profissional. Durante toda a fase de levantamento de informações, depois de várias tentativas, pouco consegui avançar no sentido de melhor explicitar os tipos de negociação que os sujeitos elaboram com os campos de sua atuação.

Os sujeitos pesquisados pouco estavam informados sobre as discussões a respeito de sua própria área de formação. É preciso ficar atento ao processo de negociação interna das instituições formadoras, neste caso, da Universidade do Estado da Bahia, que tem se cercado de discussões, talvez, não muito significativas para o processo de valorização dos seus graduandos, reconhecendo seus saberes e experiências como ponto de partida para a contextualização da formação em pedagogia, e não apenas como adorno ou ponto de chegada para se discutir cenários de atuação a partir de elementos outros que não os encarnados no processo histórico de cada uma das identidades-pessoas, identidades-culturas, identidades-profissionais, ali presentes.

4.5. Professor-pesquisador em Formação

Enfim, as constantes tessituras das relações até aqui estabelecidas auxiliarão no processo de compreensão sobre esse tópico. As percepções e significações atribuídas pelos sujeitos em relação a sua auto-imagem como professor-pesquisador são variadas e intimamente ligadas aos papéis que eles próprios atribuem à pesquisa no âmbito do desenvolvimento profissional, exercitados nos seus campos de trabalho. Mas, estive preocupado em lhes atribuir uma organização que pudesse favorecer o socializar interessado na divulgação problematizadora dos resultados dessa pesquisa. Durante o tratamento das informações não separarei esses dois aspectos, até porque se tornou difícil abordá-los sem uma aproximação devida.

Assim sendo, procurarei apresentar a bacia originária de significações que os estudantes do curso de pedagogia atribuem à pesquisa, observando a necessidade de sua apropriação com os espaços formativos (de atuação e de formação), e o destaque oferecido às funções atribuídas à pesquisa no campo do desenvolvimento profissional do professor-pedagogo. De pronto, as contradições se revelarão profundamente carregadas de pertinência e relevância para aqueles que sobre elas anunciam sua forma de perceber o objeto em questão. Essa parte do trabalho será composta por apenas um eixo principal, que enfocará a questão da auto-imagem e papéis atribuídos à pesquisa no âmbito do desenvolvimento profissional do professor-pedagogo.

Então, desde já, quero situar a grandeza e a extensão de sentidos aqui expostos, como uma provocação e um desafio às instituições a exemplo da UNEB, frente o emprego indiscriminado da defesa de um professor-pesquisador isolado, situado apenas nos programas de pós-graduação, detentor, portanto, de uma visão academicista e referenciada pelos padrões de ciência e cultura universitária moderna.

Em minha constituição política de sentido, a utilização da pesquisa no campo de trabalho do professor não é atributo ou propriedade privada do professor-pesquisador acadêmico e pós-

graduado. Sobremaneira, essa minha discussão, não se constitui moda. Essencialmente, não é oriunda de uma necessidade social emergente, distanciada da valorização mercadológica e de controle estendido sobre o saber e a cultura produzidos e reapropriados pelos professores dos mais variados níveis de ensino. Os resultados dessa pesquisa trazem essa conclusão, felizmente.

Dentre outros aspectos, a substituição ou inversão entre os termos "professor reflexivo" e "professor-pesquisador", não constitui meu objetivo. Mas, pretendo incentivá-los como veículos que denunciem "às bordas das fontes de água viva", o encharcamento de sentidos que deles se podem retirar, compartilhar, ousar e vivenciar. Explicito o emprego político do termo "professor-pesquisador" procurando contrariar os olhares sobre o "professor prático", que, à revelia dos pesquisadores acadêmicos, também teorizam e constroem um saber a partir dos conhecimentos e informações, ressignificando suas trocas com a coletividade dos sujeitos nas instituições onde atuam (Therrien & Damasceno, 2000).

4.5.1. Auto-imagem e papéis atribuídos à pesquisa

As análises sobre as questões da auto-imagem (autopercepção) do professor, em relação à emergência de um professor-pesquisador em educação, estão respaldadas por uma arquitetura interessante e provocativa. De início, pode-se observar que a questão da autopercepção, dentro dos cursos de formação de professores, é atividade quase inexistente. Nesse sentido, considere importante, a partir das interlocuções estabelecidas, que o objeto da formação do professor pudesse ser discutido, especialmente, tomando-se por base as percepções que os sujeitos têm sobre si mesmos como profissionais frente à demanda do professor-pesquisador em educação. A naturalização desse processo de distanciamento do sujeito frente às suas representações, suas construções simbólicas, foi o ponto de partida para o surgimento dessa pesquisa, calcada pela apresentação de justificativas sobre a opção por esse tipo de trabalho.

Em primeiro lugar, não se pode tratar da formação do professor sem que estejam situadas as análises e interpretações sobre os diversos fenômenos que a comportam na própria significação produzida pelos sujeitos envolvidos nessa pesquisa. São eles que produzem, com a pertinência de suas falas, o conjunto de relevância que delas se pode lançar mão o pesquisador para compreender a realidade objetiva que lhe interessa. Assim, a questão da auto-imagem em contraponto com os papéis atribuídos à pesquisa no âmbito do desenvolvimento profissional de professores é fundamental.

Em relação aos sujeitos dessa pesquisa, muitos esforços, nesse sentido, foram elaborados⁸⁷. Desde os primeiros contatos mantive em alerta a minha questão central de pesquisa⁸⁸. Nela estaria a culminância das questões anteriores e provocaria um sentido mais amplo para os resultados dessa pesquisa. Então para melhor me situar no campo de meu interesse, passei, em um primeiro instante a questionar sobre as percepções que eles possuíam a respeito da pesquisa e do significado sobre o pesquisar. Minha intenção foi, logo em seguida, tensionar com o tópico da auto-imagem ou sobre a autopercepção e os papéis atribuídos à pesquisa no seu desenvolvimento profissional.

4.5.1.1. Percepções sobre a Pesquisa e Significados do Pesquisar

Indubitavelmente, as percepções que os sujeitos criam sobre os objetos do mundo social lhe são como ferramentas que abrem espaços e definem caminhos sobre os quais se lhe constitui o sentido atribuído às coisas, ao mundo, às relações e a si mesmos (Spink, 2000). Traduzir a emergência desse sentido em relação à pesquisa nos cursos de formação de professores-pedagogos, não foi tarefa simples. Detive, entretanto, meu olhar, a partir das conjecturas

⁸⁷ Quero lembrar que a Memória da Prática Educativa, as entrevistas livres, e filmagens etnográficas foram o suporte para levantamento de dados nesse processo.

⁸⁸ Como os estudantes do curso de pedagogia têm se percebido, durante sua formação acadêmica, frente às exigências sociais do professor-pesquisador em educação? Que papéis atribuem à pesquisa no âmbito do seu desenvolvimento profissional?

anteriores, tomando por base aquilo que esses sujeitos expressavam em termos de valorização ou desvalorização da pesquisa durante sua formação acadêmica.

Recordo que, iniciando os contatos com os sujeitos, fazia sempre uma interrogação provocativa a respeito da disciplina⁸⁹, sua importância, pertinência e relevância dentro do curso de formação de professores nos espaços da Pedagogia. Para quê essa disciplina? Qual a sua importância? Há sentido em se falar de pesquisa em educação durante a formação do professor? Qual a sua relação com a prática diária do professor no seu campo de trabalho? Que pesquisa? Que professor? O que é mesmo pesquisa? Qual seu papel?

Esses questionamentos, em conjunto com os demais, foram meus instrumentos de suporte para a busca da compreensão em torno ao meu problema de pesquisa. A cada encontro didático com a classe, passava a exercitá-los com maior ou menor intensidade, a depender do contexto de situação e dos espaços oferecidos pelos estudantes para se tratar o tema.

Então, não foi muito difícil ter acesso às informações desejadas. A tensão maior foi acompanhar esse processo de manifestação no dia-a-dia das orientações oferecidas por mim para a construção dos projetos de pesquisa a ser elaborados pelos estudantes e durante os encontros para discussão de temáticas, etc. Esse proceder foi o quê, de fato, animou a minhas inquietações. Respaldei-as pela busca de processos e não de produtos reduzidos a uma ou duas experiências. Observe agora, a exposição de extratos de falas de estudantes que evidenciam essa múltipla manifestação de sentidos. Veja as definições dos estudantes a respeito do que vem a ser considerado pesquisa. Note-se:

O que é pesquisa?! ...É você procurar resolver seus problemas em sala de aula e tirar proveito da situação. Quando você pesquisa, você precisa definir que tipo de instrumento você vai utilizar para captar os dados que lhe interessam... (Sujeito C₂)

Acredito que seja procurar respostas pra suas perguntas... (Sujeito B₄)

⁸⁹ Pesquisa e Prática Pedagógica.

É você direcionar seu olhar para um problema que você precisa esclarecer para resolver... não sei...talvez...conflitos... (Sujeito C₄)

Pesquisa é procurar explicação para as coisas... (Sujeito A₉)

Procurando situar, como contraponto, as percepções que os estudantes tinham sobre a pesquisa, encontrei um amplo leque de possibilidades de compreender o fenômeno em estudo. Esse conjunto de definições trazia, ao mesmo tempo, uma definição sobre pesquisa e, paralelamente, uma forma de se definir a partir de suas crenças e atribuição de sentidos sobre os variados objetos do mundo social. Portanto, essas relações, tornam muito tênue o limite de diferenciação entre autopercepção/auto-imagem e os papéis atribuídos à pesquisa nos meios educacionais. Decidi, então, tomá-las como expressões identitárias relativas à formação/profissão de professor e de professor-pesquisador nos meios educacionais. Assim, farei o possível para apresentar os dados sem que possa descaracterizá-los e distanciá-los de meus objetivos.

Portanto, dentre essas possibilidades, a existência de quatro tipos de grupos de sujeitos foram percebidos quanto à auto-imagem e autopercepção relativas à pesquisa em educação e ao professor-pesquisador nos meios educacionais. São elas: (1) Auto-imagem como expressão identitária pragmático-funcional; (2) Auto-imagem como expressão identitária ético-problematizadora; (3) Auto-imagem como expressão identitária acionalista-crítica; (4) Auto-imagem como expressão identitária emancipatória-formativa.

4.5.1.1.a. Auto-imagem como expressão identitária pragmático-funcional

No primeiro grupo, a auto-imagem frente às exigências sociais de um professor-pesquisador, aglomeravam o sentido gerado pelos sujeitos em se perceberem a partir de uma provocação a ser desenvolvida pelo interesse em adaptar a pesquisa (e a presença do professor-pesquisador nos meios educacionais) para dar melhor definição ao trabalho pedagógico e a função didática do ensino. Esse tipo de percepção incorria numa naturalização da pesquisa como instrumento de adequação de conhecimentos e informações ao funcionamento e organização do ensino. Esses

sujeitos atribuíam à pesquisa o objetivo de provocar desejos para se procurar novas formas e maneiras de "dar aula", melhorar o desempenho profissional. Como os sujeitos de percebiam, portanto, era como sujeitos que deveriam utilizar a pesquisa para a finalidade funcional de articulação entre ensino e busca de controle sobre suas atividades de ensino. Note:

Sempre tive limitações como professora. Apesar das minhas dificuldades, como professora, tenho buscado através da pesquisa, superar minhas dificuldades em sala de aula... a pesquisa serve para me provocar a organizar melhor minhas aulas, meu ensino... e é o que está ainda me fazendo dar aula... (Sujeito B₁₄)

Sou uma professora aberta a novas práticas e estou sempre buscando, "pesquisando" para levar à minha turma novidades, procuro conversar com pessoas de diversos âmbitos da educação a fim de que estas me dêem subsídios para nortear a minha prática, apesar do pouco tempo de atuação me considero uma "pesquisadora" no sentido não somente de observar a turma, mas procurar meios para resolver os problemas encontrados nas observações feitas, porém às vezes me sinto impotente diante de algumas situações que por instantes me levam a desacreditar, mas depois me remetem a reflexões. (Sujeito C₁₅)

Percebe-se que nesse tipo de percepção o sujeito cria uma expectativa sobre a pesquisa a ponto de defini-la como um recurso instrumental destituído de outras relações, como as apresentadas pelos demais sujeitos em outros agrupamentos de expressão identitária relativa à auto-imagem. Quero situar, também, que esse processo de categorização a respeito da auto-imagem se deu em classe a partir dos debates sobre o autoperceber-se como professor e como professor-pesquisador nos dias atuais. Essas interlocuções, para esse grupo, foram envolvidas por uma valorização excessiva da dimensão **técnica**. Preferi, sobretudo, denominá-la pragmática funcional por suas conseqüências e finalidades serem adaptadas para uma questão utilitarista e imediata. De outro modo, suas preocupações eram ao "como fazer uma pesquisa para melhor tratar os conteúdos relacionados ao ensino".

Assim, longe de estar afastado da dinâmica a que esse trabalho se funda, mergulho nesse amplo aspecto de significação, obtendo uma profunda gratidão aos interlocutores que ousaram construí-lo

comigo. Aqui, muitas categorias, anteriormente já situadas, tornam-se presentes⁹⁰. Nesse sentido, o primeiro grupo de categoria, se não absorve a totalidade das manifestações dessa pesquisa, pelo menos se destaca como um dos principais elementos encontrados. Note:

Sinto-me incapaz de fazer pesquisa e quando penso que tenho que fazer a partir de agora chego a ficar angustiada e desesperada sem saber por onde começar, penso, penso e me desespero cada vez mais, acho que na verdade não estou sabendo como se faz ou o que é uma pesquisa. Mas quando aprender, pelo menos servirá pra me ajudar a melhorar as minhas aulas (Sujeito C₁₂).

A pesquisa serve pra orientar melhor o professor na sua vida prática. Mas eu preciso primeiro saber como fazer uma pesquisa e o que é uma pesquisa, certo? Se é pra mim apenas ou para, pelo menos minha escola, certo? (Sujeito A₁)

Sem saber como fazer uma pesquisa, não vou evoluir em nada nessa disciplina. Você tem que deixar claro, não o que é uma pesquisa, mas o como é que eu vou fazer esse negócio... porque daqui há quatro semestre terei que entregar uma monografia. (Sujeito A₁₈)

Essa questão é exatamente a angústia de uma boa parte dos sujeitos envolvidos na pesquisa. A dimensão **técnica** reaparece como sinônimo de competência e, nesse sentido, a formação do professor-pesquisador se aproxima desse eixo social e político: a produção de uma significação burocrática na formação do professor frente às exigências institucionais⁹¹. Essa categoria de sujeitos vai direcionar a auto-imagem e os papéis atribuídos à pesquisa no seu desenvolvimento profissional ao tópico da valorização mercadológica relacionada ao domínio técnico como sinônimo de produção e desempenho otimizado no campo do trabalho. Além do mais, a perspectiva desse

⁹⁰ Por exemplo, a categoria da auto-eco-referência profissional, a questão dos processos identitários presentes na formação do professor-pedagogo e suas crises e indefinições em relação ao seu campo de trabalho; a presença maciça das fontes de origem do saber e suas relações com a prioridade da pesquisa na formação do professor-pedagogo nos dias atuais.

⁹¹ Quero situar a pertinência em se ter discutido, durante o quadro teórico, a influência dos anos 70 na formação de professores no Brasil. A técnica, como expressão de controle sobre as atividades do ensino, é apresentada aqui como uma das facetas atribuídas pelos estudantes à proposta do professor-pesquisador em educação. Um dos elementos mais presentes era a "angústia sobre a técnica, especialmente sobre o domínio do **como fazer pesquisa**. Entretanto, outras realidades se manifestaram e ressignificaram o sentido dessa investigação.

grupo de sujeito pede uma outra explicitação importante: o professor seria compreendido mais como um "prático" que resolve, a partir da pesquisa, seus problemas de ensino.

Há uma predominância de uma ação individual nesse tipo de auto-imagem. A pesquisa ou o professor-pesquisador existiria para responder a demandas pessoais e individuais. O discurso da ação institucional respaldado pelas perspectivas de socialização e trabalho coletivo não vai ser predominante. Entretanto, vez ou outra será objeto de preocupações como aponta o sujeito C₁₅ (anteriormente citado), porém com a finalidade de responder a uma demanda particular: **sua** prática de ensino em **sua** classe.

4.5.1.1.b. Auto-imagem como expressão identitária ético-problematizadora

Nesse segundo tipo de agrupamento, os sujeitos estavam comprometidos com a sua formação numa perspectiva ético-problematizadora. A maior preocupação com esse tipo de sujeito era a realização da pesquisa em educação numa perspectiva política de contrastes e, principalmente, com os significados que esse tipo de atividade adquiriria no decorrer de sua profissão. Vários momentos enriqueceram as interlocuções. Observe:

Eu me vejo hoje como alguém pronto a absorver mais conhecimento acerca da minha atuação na área de educação e que quero me deixar lapidar (...) Gostaria que a pesquisa se tornasse um referencial básico para se questionar sobre os valores que você atribui e deixa passar para os seus alunos. Problematizar sempre, talvez, seja a função da pesquisa e como me vejo é justamente uma problematizadora que não se esquece do sentido político de suas ações. (Sujeito C₁₈)

Preciso entender, identificar o que é um professor-pesquisador para saber o que eu mesma sou. Creio que deve existir uma forma de ser pesquisador em relação a posturas e modos de se comportar no papel de professora-pesquisadora. Perguntar pra resolver problemas pessoais de ensino e de aprendizagem, não ajuda muito. Problematizar para dar sentido a suas ações sim, é fundamental. (Sujeito A₁₁)

Esse agrupamento de sujeitos tem uma característica especial: a valorização da ética entendida aqui como exercício de problematização sobre o sentido político das atividades relativas ao ensino.

Ainda assim, a presença das relações políticas com o ensino é sustentada com muita prioridade. Entendo a significação da ética como manifestação de sentidos particulares e coletivos sobre as formas de agir no campo do social. Note, a seguir que os sujeitos se percebem a partir desse referencial:

Eu me vejo forçada a deixar claro para a sociedade que, com a pesquisa, posso responder a uma questão mais ampla que o simples ensinar. O professor-pesquisador é capaz de trazer à tona processos que dizem respeito ao ensino e a sociedade onde vivemos. Quando eu paro e me deixo perceber por mim mesma sobre essas questões fico bastante preocupada com o sentido que ando atribuindo à minha profissão. Eu vejo que se tem razão, quando se fala que o professor-pesquisador é necessário. Eu não tenho muito problema em aceitar essa exigência não, até porque, penso que a função desse professor-pesquisador é deixar bastante claro que ele é um problematizador da realidade e que tem por objetivo desmascarar situações políticas como as que a gente enfrenta aqui na cidade de Serrinha. (Sujeito B₁₆)

Nesse agrupamento de sujeitos, a auto-imagem corresponde à conquista de atribuir a si mesmo a função de problematizar o real e trazer, como potente argumento, as questões relacionadas aos conteúdos políticos implícitos nas relações educativas. Note mais uma vez:

Creio que minha função deva ser a de problematizar o cotidiano da escola, suas relações e seu sentido político... principalmente sendo além de professor e pedagogo, pesquisador. (Sujeito A₂₂)

Essas referências à auto-imagem do professor relacionada às exigências sociais de um professor-pesquisador, trazem um a aproximação com as discussões sobre os processos identitários e a dialética dos saberes que se manifestam no desenvolvimento profissional do professor-pedagogo. Trouxe esse extrato de interlocução para lembrar aos leitores dessa pesquisa que a pertinência desse estudo é distribuído pela significação da inteireza de seu conjunto. Aqui, o objeto de estudo

é um estudante que é professor-pedagogo e que se define, pela política institucional, professor-pesquisador⁹².

4.5.1.1.c. Auto-imagem como expressão identitária acionalista-crítica

Os sujeitos que compõem esse tipo de auto-imagem são geralmente tendenciados a se referir sobre sua própria função como professores, a partir da crítica e da ação. O significado que atribuem ao professor-pesquisador é o de acionar um maior número possível de propostas e alternativas relacionadas à situação do ensino e da aprendizagem em contextos educativos diversos: escolares e não-escolares.

A sua percepção sobre si mesmo adviria como um diferencial substantivo e não a penas um complemento às atividades de ensino. Essa dimensão seria a própria significação de sua identidade profissional (professor-pedagogo) e de seus processos identitários de modo mais amplo em relação à profissão/formação. A finalidade de se ter uma constituição identitária sustentada por princípios acionalista-críticos seria a busca de respostas para a superação da proletarização crescente do magistério e, além disso, serviria como elemento de revalorização da função social do professor como sujeito ativo e crítico sobre as diversas realidades que lhe circunda. Note:

O professor-pesquisador, professor-pedagogo, pesquisa em educação... são ingredientes para alimentar a busca da revalorização do professor na sociedade e redefinir o papel do professor para o crescimento social do educando e da classe trabalhadora. O professor-pesquisador, como vejo para mim, desafia o modelo de formação proposto pelo governo. Eles querem um reprodutor e um mero "prático reflexivo", eu penso em autonomia e construção de outras realidades. Vejo a possibilidade disso na educação. Me vejo assim...se for ousadia demais pra você...lhe desafio a pensar melhor suas concepções...tenho certeza que você vai ver outro sentido para essa "moda". Será um tiro dado pela culatra. (Sujeito A₂₂)

⁹² É válido não esquecer que o Departamento de Educação de Serrinha abraça a causa da pesquisa na formação do professor e procura garantir o exercício do professor-pesquisador durante sua formação acadêmica no curso de pedagogia.

Admito que essa interlocução me deixou atônito. A profundidade dessas afirmações traz elementos básicos para se discutir a relação entre auto-imagem e formação de professores a partir da defesa ou da negação do professor-pesquisador nas instituições. Nesse tipo de argumento, posso visualizar uma alternância entre a constituição identitária autônoma do professorado e uma forte tendência a estar no campo da profissão como um sujeito engajado. Vejo esse pensamento como fundamental nessa pesquisa. Compactuo coma interlocutora e retomo outras direções quando me deixo seduzir por suas advertências.

É verdade que é necessário admitir as possibilidades de se repensar o significado pessoal atribuído à pesquisa como condição de alguns eleitos. É verdade que já é tempo de socializar a expectativa de uma formação crítica e menor programática. As limitações institucionais devem ser renegociadas. E, nesse sentido, penso que, durante toda apresentação de dados, os sujeitos denunciaram essa condição. Abaixo, situo ainda um outro fragmento. Ele traz contribuições que são valiosas para essa questão. Veja:

Na minha concepção, na minha "visão pedagógica" ser "professor" é antes de mais nada ser um pesquisador, pois todo conhecimento que é desenvolvido no exercício de uma atividade pode ser teorizado, problematizado, transformado em objeto de estudo, constituindo-se num elemento de revisão das ações pedagógicas ou numa nova teoria que nasce da pesquisa. Não compartilho com a idéia da separação entre teoria e prática (tão presentes no cotidiano escolar) onde existe professor (na academia) para pesquisa e são superiores - desenvolvem atividades científicas e aqueles que desenvolvem uma simples atividade de ensino. Vale ressaltar que ao mesmo tempo eu não concordo com a separação, isso não significa que não exista. O que eu acredito e defendo é que tanto o "professor-doutor", quanto o "professor" praticam a pesquisa, destacando que os resultados concretos (os objetivos) são distintos, mas que na verdade acabam se encontrando em vários pontos. (Sujeito C₂₅)

Penso ser necessário observar esse tipo de manifestação nos campos da formação do professor e propiciar uma alteração nos modos de conceber o aluno-graduando, reconhecendo nele o professor em formação acadêmica. Seus saberes, experiências, papéis sociais, devem ser levados

em consideração. Por fim, o último agrupamento de sujeitos a respeito da auto-imagem X professor-pesquisador vai direcionar e complementar novos sentidos aos já até aqui apresentados.

4.5.1.1.d. Auto-imagem como expressão identitária emancipatória-formativa

A proposta mais ampla, originada pelas interlocuções com os sujeitos, no conjunto das percepções dos /das estudantes foi a de que é necessário divulgar a pertinência do professor-pesquisador em educação e não apenas a relevância de um prático reflexivo. As razões pelas quais são apresentados esses argumentos nascem da compreensão que todo profissional em seu contexto de trabalho, apesar de expropriado, apesar de condicionado a uma produção alienante, reflete. Os sujeitos dessa pesquisa, optaram por afirmar que costumeiramente retornam do campo de trabalho e, principalmente nele, com inúmeras reflexões sobre sua prática. Em realidade, não existiria professor que não exercitasse, mesmo que inconscientemente as funções de um "prático reflexivo". Observe:

A presença de um professor-pesquisador, diferenciada da presença do professor reflexivo é que, de certa forma, todos os professores refletem sobre o seu trabalho de uma forma ou de outra. Na minha visão o professor-pesquisador estará preocupado com os significados políticos de sua ação e a busca de sua autonomia em pensar e fazer educação, inclusive querendo melhorar as relações entre alunos, professores e escola. Acho que o professor-pesquisador é assim. Há um tempo venho querendo assumir esse papel de vez. Agora você despertou em mim essa vontade, aliás, mas que isso, essa necessidade. (Sujeito B₂₁)

Esse último grupo de sujeitos, relativo a auto-imagem como professores-pesquisadores, incentiva uma outra forma de se tratar à profissão e a formação nos espaços acadêmicos. O destaque a um professor-pesquisador que, apenas reflete sobre sua ação e na ação, é vista como um ponto inicial para se discutir necessidade de se imbuir de propostas sérias frente a essa questão. É preciso que o professor-pesquisador seja pensado, vivenciado e negociado entre os sujeitos e as instituições como sinônimo básico de projeto coletivo, engajado numa formação crítica, solidarista e com

intenções políticas claramente definidas em torno à revalorização profissional e ressignificação dos papéis do professor na política externa de privatização, internacionalização e controle de mercado.

Nessa direção, outra questão importante foi à definição de funções e papéis sociais que o professor-pesquisador deve provocar nestas próximas décadas. O acesso à pesquisa e a produção do conhecimento pelo professor significaria mais a viabilidade de exercício de autonomia e revalorização social dos sujeitos (alunos/professores/ instituições) como um todo, através do exercício da profissão, que o seu oposto. Entretanto é preciso incentivar e garantir o acesso à produção da pesquisa em educação. É preciso estar envolvido num projeto coletivo de incentivo e apoio aos professores em seu cotidiano. Note:

Acho muito positivo a gente pensar em um professor-pesquisador, certo? Eu me vejo caminhando para esse novo paradigma. Além do mais, o professor-pesquisador adquire mais confiança em seu próprio trabalho porque ele mesmo viu como ocorrem as coisas, não é mesmo? Ele não abandona os teóricos, mas se torna um professor preocupado em produzir suas próprias interpretações sobre a educação e expor isso de modo mais prudente possível. Esse tipo de professor que vejo como importante, é dinâmico e provoca o aparecimento de uma luta já antiga já travada sobre o papel do professor na sociedade, não é mesmo?. Sempre acreditei... certo?... que o professor como pesquisador, também poderia valorizar ainda mais seu trabalho, para a sociedade e para ele e a escola também. (Sujeito c₂₈)

Além do mais, a meu ver, o acesso à formação enviesada pela pesquisa ressignifica as funções atribuídas ao ensino. O contato com a cultura e os diversos processos de construção de conhecimento ressignificam as atividades do professor e sua cotidianidade se altera por uma perspectiva de engajamento político emancipatório. A formação deve ser inseparável da emancipação. Estar veiculando informações e conhecimentos numa perspectiva meramente transmissora não caberia mais nos dias de hoje. Veja:

Vejo a formação do professor inseparável da pesquisa e das transformações sociais necessárias. Chega de acreditar que ser professor é apenas ensinar. Temos que produzir conhecimento e isso a pesquisa nos dá, você tá entendendo? Se a gente continuar assim,

acredito que teremos muito a perder. Com o professor-pesquisador, não, a coisa muda. Ele pode criar projetos de pesquisa e de ensino sem ter que separar as coisas. Imagino e acredito num professor que, com seus alunos, descobrem coisas maravilhosas e participam da vida social e científica do país. Vejo isso como uma preocupação muito boa. Me vejo nessa história e quero lutar por isso. Eu acredito no professor-pesquisador. (Sujeito A₅)

Esse grupo de sujeito define as potencialidades da pertinência do professor-pesquisador com a apresentação de suas concepções a respeito de suas crenças e auto-imagem. É preciso perceber que nesses extratos, há uma denúncia intensa das políticas de formação destinada aos professores. É preciso exercer sobre essas informações uma significação política que redimensione a forma de se perceber a formação do professor nos cursos de pedagogia.

Com esse propósito, outra interlocutora chama atenção sobre o cuidado de não se estar distanciado de princípios emancipadores, preso ao serviço de mero reprodutor de cultura e disseminadores de uma lógica de mercado, que possam ver nas produções de pesquisas feitas pelos professores, sinal de controle maior sobre a profissão e instrumento de avaliação a partir de seu desempenho e participação na produção social de consumos e produtos intelectuais. Note, pertinentemente:

Espere aí. Ainda tem mais uma coisa. Anh....não só aceito a defesa do professor-pesquisador como tento ser uma professora-pesquisadora. Minhas práticas mudaram a partir do momento... anh... que passei a usar a pesquisa no meu cotidiano de ensino. É bom lembra, acima de tudo, que esse assunto também interessa aos poderosos. Ninguém fique enganado não. O MEC... anh...quer mais é que o professor produza conhecimento e divulgue seus resultados em relação ao ensino. O que me deixa angustiada é pensar se a maioria dos professores sabe que nisso o MEC quer também controlar o grupo profissional... anh...é isso...é bom ficar alerta... (Sujeito B₂)

Por fim, a partir de agora, farei um breve paralelo entre os quatro diferentes grupos de sujeitos (relativos ao como eles se percebiam frente à exigência do professor-pesquisador em educação) e os papéis atribuídos à pesquisa em educação. Utilizarei os extratos anteriormente já apresentados por perceber que sua pertinência está relacionada com o próximo tópico a ser explorado. Em

realidade, os sentidos se multiplicariam se pudesse expor todos os dados coletados. Entendo que a pesquisa deve ser significativamente enriquecida pelo trabalho de contrastar e relacionar os fenômenos de maior relevância.

4.5.1.2. Papéis atribuídos à pesquisa em educação

A referência aos papéis atribuídos à pesquisa em educação no âmbito do desenvolvimento profissional de professores, apresentados aqui, está condicionados, naturalmente, às formas de compreensão, concepções, perspectivas, crenças e finalidades sobre a pesquisa e sobre as expressões da auto-imagem do professor como professor-pesquisador. Pude atribuir alguns elementos e correlacioná-los entre si, diferenciando-os e categorizando-os nessa conjuntura. Assim, ficaram identificados quatro papéis, durante o contato com os estudantes. I - Papel Pragmático; II-Papel Reflexivo; III - Papel Construcionista; IV - Papel Socializador; V - Papel Emancipatório.

4.5.1.2.a. Papel Pragmático

O papel pragmático atribuído à pesquisa no âmbito do desenvolvimento profissional dos professores advém da necessidade do sujeito (professor) buscar resolver situações de ordem imediata em seu espaço de atuação profissional. A pesquisa é vista elemento instrumental que orientará a ação didática. Dos grupos pesquisados e das interlocuções estabelecidas sobre o tópico do professor-pesquisador em educação temos o sujeito C₂, B₁₄, C₁₅, C₁₂, A₁ e A₁₈ como principais representantes. Esse grupo de sujeitos reafirma que a importância da pesquisa serviria a uma condição meramente didático-instrumental.

4.5.1.2.b. Papel Reflexivo

A respeito desse segundo grupo, a pesquisa possui um papel de subsidiar tomadas de atitudes em situações de conflito e de uma busca necessária para a resolução de problemas de ensino. Serve como um inventivo durante a atuação profissional e redimensiona a prática pedagógica a partir de um exercício interpelador. Os sujeitos mais envolvidos nessa situação foram: B4, C4, A₉.

4.5.1.2.c. Papel Construcionista

A pesquisa aqui tem como papel principal favorecer a construção de conhecimento. Os sujeitos admitem a valorização das teorias já existentes, contudo, reconhecem que com a pesquisa a prática de ensino se funda numa relação mais significativa. Esse grupo acredita que a pesquisa pode fazer parte do trabalho cotidiano do professor e trazer mudanças de concepção e de práticas vivenciadas no campo de trabalho. Foram os sujeitos que mais se identificaram com esse tipo de papel: A₁₁, C₂₅, A₆, B₂.

4.5.1.2.d. Papel Emancipatório

Com a finalidade de tornar a pesquisa instrumento político de emancipação, esse grupo de sujeito acredita que o trabalho do professor pode ser espaço de conquistas sociais, profissionais, culturais, éticas e pessoais. Nesse sentido, o grupo não atribui à pesquisa um valor instrumental reduzido ao campo pragmático. A idéia da pragmática, pelo contrário, é o que mobiliza a arquitetura de ações que permitem aos sujeitos se apropriarem da pesquisa e de seus saberes para promover a construção de um projeto coletivo de acesso e divulgação do conhecimento para uma maior parte da sociedade, senão para a totalidade dos membros das instituições onde ele atua. Foram imbuídos desses propósitos sujeitos C₁₈, A₂₂, B₂₁, C₂₈, B₂. A seguir apresento a relação entre os diversos tipos de papéis atribuídos à pesquisa no âmbito do desenvolvimento profissional do professor e as expressões identitárias relativas à auto-imagem dos estudantes quanto à emergência do professor-pesquisador em educação. Note:

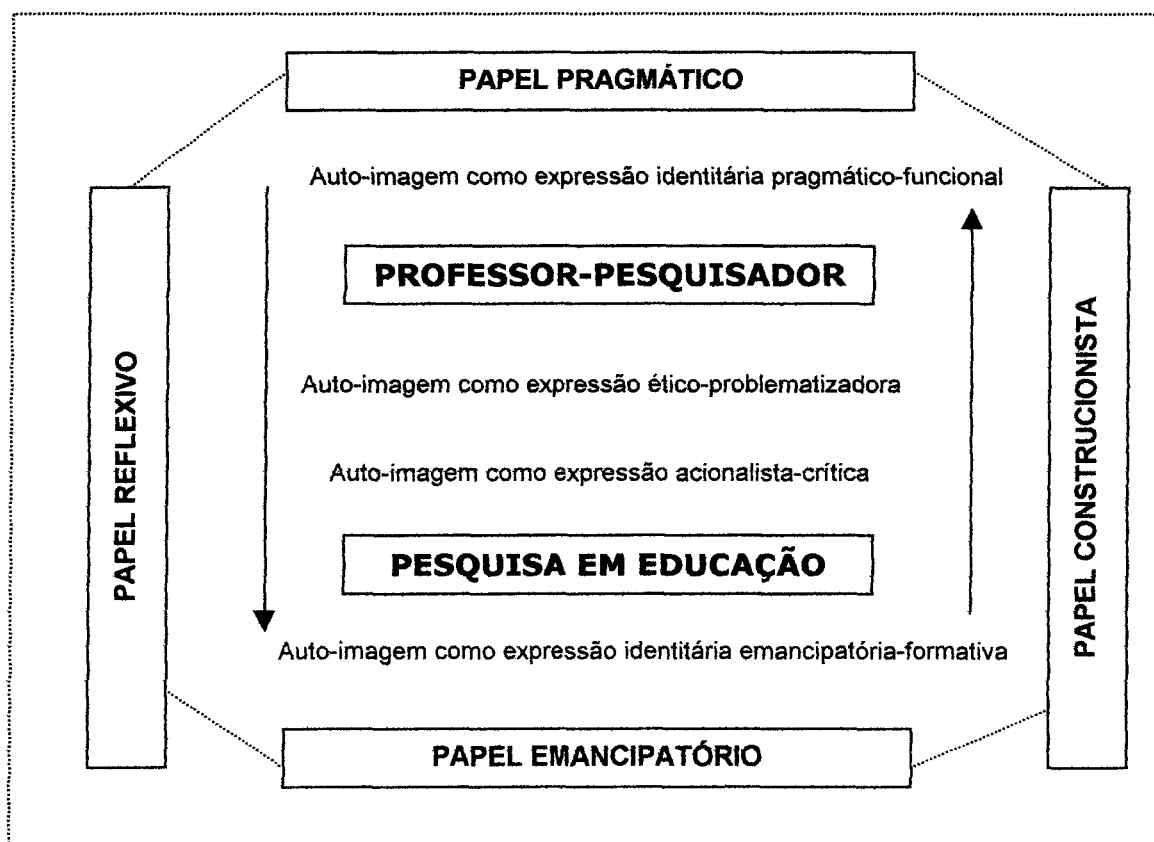


Figura 4.3. Conjuntura de Significação sobre o Professor-pesquisador em Educação

Por fim, a atribuição de sentidos às formas de autopercepção dos estudantes de pedagogia quanto a categorias do professor-pesquisador e quanto aos papéis atribuídos à pesquisa em educação, de todo não se afasta de uma complexa relação entre os processos identitários, formação, atuação e da dialética dos saberes (de formação e de profissão) presentes no desenvolvimento profissional do professor-pedagogo. Outrossim, as referências a um saber auto-eco-elaborado, torna-se, também, elemento de constituição formativa para se compreender a dinâmica de estruturação dos saberes e, conseqüentemente, a pertinência em se aproximar desse universo.

Essa pesquisa, entretanto, apesar das riquezas de tratamento nas exposições dos dados, traduz, pobremente, a arquitetura dos sentidos e das significações sobre as quais repousam a defesa de um professor-pesquisador nos meios educacionais. Essa defesa, tampouco, deve estar

circunstanciada por uma busca individual, exilada por uma luta isolada e afastada de um projeto coletivo que seja solidário às superações gritantes dos processos vários que envolvem o cenário da formação e da atuação de professores e seu desenvolvimento no terreno da profissão. Fica, pois, o convite e a denúncia sobre a pertinência dos elementos aqui explorados. Caberá às instituições e aos professores em particular, o incentivo e a congregação de forças na busca da construção de uma formação menos elitista e de caracterização libertadora de uma práxis que seja construída por um engajamento coletivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O principal aspecto que se apresenta ao se dar por "concluído" um trabalho de pesquisa, exercitado num paradigma interpretativo/qualitativo, é a sensação concreta que ainda se tem muito a falar sobre ele, abordar, tornar explícito. Todavia, a importância desse tipo de pesquisa é justamente incentivar a compreensão de que a realidade é fenomênica e sempre inacabada, induzindo sempre à necessidade de melhores aproximações, maiores detalhes (Bicudo, 2000). Essa pesquisa, por conseguinte, explicita-se pelo exercício dessa postura. Ademais, longe de ter determinado relações causais e procedimentos rígidos que impossibilitem as trocas e negociações aqui apresentadas, vividas, compactuadas, esse estudo considera como importantes os sujeitos e os contextos que fizeram emergir significações e sentidos de relevância social e científica muito acentuadas no campo educacional e da formação de professores.

Ao situar a leitura mais analítica dos dados dessa pesquisa, inevitavelmente, outros questionamentos surgem. É necessário, pois, deixar explícitas outras tantas dimensões que interessam ao campo de conhecimento da educação e da formação de professores relativos ao professor-pedagogo e ao professor-pesquisador em educação. Assim, é válido questionar, por exemplo: por que as universidades responsáveis pela formação do professor, nos cursos de pedagogia, convergem e parecem se identificar nas indefinições e fragilidades da formação do professor-pedagogo? De acordo com as instituições, que "lugar", no currículo e na formação profissional, ocupa o saber trazido pelo professor (estudante) ao ingressar nos cursos de formação acadêmica? Por que se apropriam do discurso a favor de um professor-pesquisador nos meios educacionais, se não têm ao menos se preocupado com os saberes que os seus estudantes trazem do campo de trabalho e da experiência? Que sentido se tem em falar de professor-pesquisador para as instituições? E quanto aos saberes de profissão ou de formação, qual a sua relação com a prática crítica e emancipatória? Qual a sua estética, gestalt e modos de apresentação a partir da atuação profissional em sala de aula?

As respostas a essas perguntas soam como uma síntese de redimensionamento do projeto político de comprometimento construído durante esse estudo por todos os sujeitos nele envolvidos. A estas respostas está ligada uma série de fatores que se tornou "visível" aqui nesse trabalho. Sem dúvida, o crescente desinteresse pelos saberes apropriados/construídos pelos estudantes é o ponto de partida para se caracterizar como uma necessidade urgente a ser revista e reavaliada pelas instituições.

O interesse fundamental nos resultados desse estudo é, sobretudo, originado pelo apoio à necessidade de superação de "modelos de formação" pautados numa concepção enciclopédica, acreditando que a formação apenas corresponde à informação especializada e à teoria. Haja vista que essa categoria apareceu como uma das mais comumente aceitas e divulgadas por entre os grupos pesquisados. Ao lado dessas questões, a concreta falta de continuidade, e, até da implantação de projetos coletivos de formação profissional, assim como a fragmentação e dicotomia por entre a prática, formação e história pessoal do exercício e relação com o ensino e a aprendizagem devem ser tomados como ponto de ancoragem para revalidar e ressignificar as políticas de formação do professor-pedagogo.

Quero, ainda, referir-me à imprecisão epistemológica presente no campo da formação em pedagogia. Situada em um contexto social, político e mercadológico de formação, provocada e induzida pela insuficiente discussão e definição dos fundamentos de seu objeto de estudo, a caracterização da pedagogia como um campo de saber complexo e multidisciplinar é outra fratura que se fez presente. É urgente redefinir, no âmbito da política institucional, projetos que agreguem a dimensão de um objeto de estudo centrado na educação como prática social. Esse ponto, pois, é indispensável. A partir de uma discussão contrastiva das possibilidades de uma nova política de sentido de formação frente ao campo do desenvolvimento profissional do professor, essencialmente, as relações de produção, de expropriação ou de emancipação e autonomia que

circundam a busca da formação do professor-pedagogo articulam-se ao exercício profissional e à pesquisa como elementos formativos de uma potência sócio-educacional bastante relevante.

Outrossim, nessa conjuntura, tais discussões sobre o professor-pesquisador nos cursos de pedagogia, seriam destituídas de pertinência social e científica se não tratasse das relações dialéticas que são estabelecidas entre os diferentes saberes do professor e suas fontes de origem, manifestados durante sua formação/atuação e história de formação/profissão. Por isso defini esse campo de estudos, considerando as conquistas e discussões dentro do terreno profissional do professor e do professor-pedagogo a partir de suas relações com os saberes de formação e saberes de profissão para me aproximar da relevância do professor-pesquisador nesse contexto.

Partindo dessa constatação é válido situar que, dos diferentes tipos de saberes encontrados durante o trabalho de campo, foram identificadas duas condições fundamentais para a ampliação reflexiva desse estudo: a preocupação da academia com a construção teórica e a denúncia dos sujeitos aqui envolvidos a respeito do *esquecimento* da valorização dos saberes já trilhados/construídos na historiografia de seu exercício e atuação profissionais. Cabe ainda acentuar que as negociações estabelecidas pelos sujeitos com as instituições formadoras e com o campo de trabalho situam a necessidade de se observar, também, a ênfase sobre os saberes construídos no âmbito do seu desenvolvimento profissional e nas suas relações com os espaços formativos não-acadêmicos¹. Nesse sentido, algumas repercussões imprimem à realidade estudada as seguintes configurações²:

¹ Note uma citação feita a respeito de Nóvoa (apud Veiga, 1997:101): Ninguém pode negar os contributos teóricos decisivos que especialistas de diversas áreas trouxeram para as ciências da educação. Os exemplos do psicólogo Jean Piaget, do sociólogo Pierre Bouralicer ou do historiador Philippe Ariès, entre tantos outros, demonstraram-nos de forma inequívoca. Mas o pensamento desses homens foi produzido no interior de seus *campos disciplinares de origem*, não buscando uma *nova referência identitária* no âmbito das ciências da educação.

² Compreendidas como pontos fundamentais a serem rediscutidos e considerados pelas instituições responsáveis pela formação de professores e professores-pedagogos, especialmente pela Universidade do Estado da Bahia.

- I - Denúncia do desinteresse dos espaços de formação e atuação profissional pelos saberes apropriados/construídos pelos professores;
- II - Necessidade de superação dos “modelos” de formação pautados numa concepção enciclopédica;
- III - Necessidade da construção de um projeto de engajamento coletivo de formação profissional, buscando superar a fragmentação e a dicotomia entre teoria e prática, formação e história pessoal do exercício e da relação com o ensino e a aprendizagem profissional do professor-pedagogo;
- IV - Redefinição das políticas de formação de professores-pedagogos no âmbito das instituições;
- V - Desmistificação das relações de produção, expropriação, emancipação e autonomia dos professores que circundam a busca da formação articulada ao exercício profissional e à pesquisa;
- VI - Revalorização e ressignificação dos saberes de formação e de profissão pelo destaque aos papéis relativos à pesquisa em educação e à formação do professor-pesquisador nos cursos de pedagogia dentro da Universidade do Estado da Bahia.

Por fim, esse estudo se limitou à análise de realidades concretamente vivenciadas no interior de um dos cursos de formação de professores e dele emergiram problemáticas que demandam novos estudos. A partir da oferta dessa formação em cursos de licenciatura em pedagogia, a denúncia do predomínio na formação técnica, do exercício silencioso de uma política hegemônica, das constantes reformas educacionais, das políticas públicas destinadas à formação do professor, faz-se necessário à conquista paulatina de investimentos coletivos, contextualizados por uma proposta emancipatória de engajamento e de redimensionamento desse cenário. Caberá, portanto, às instituições e aos seus sujeitos, a concretização dessas propostas em tempos mais breves possíveis.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALARÇÃO, I. (Org.). 2001. *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ALARÇÃO, I. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. IN: VEIGA, I. P. A. (Org.) 1998. *Caminhos da Profissionalização do magistério*. 2ª ed., Campinas, SP: Papirus.
- ALVES, N.(Org.) 1992. *Formação de Professores- pensar e fazer*. São Paulo: Cortez.
- ALTET, M. As competências dos professores profissionais: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PERRENOUD, Ph.; PAQUAY, L.; ALTET, M.; CHARLIER, É. (Orgs.) 2001. *Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?* 2 ed. revista. Porto Alegre: Artmed Editora. pp.23-35.
- AMARAL, A. L. & VEIGA, I. P. A. (Orgs.). 2002. *Formação de professores: políticas e debates*. Campinas, SP: Papirus.
- AMARAL, A. L. A adjetivação do professor: uma identidade perdida? In: VEIGA, I. P. A. & AMARAL, A. L.(Orgs.). 2002. *Formação de professores: políticas e debates*. Campinas, SP: Papirus. pp.131-154.
- ANASTASIOU, L. G. C. Construindo a docência no ensino superior: relação entre saberes pedagógicos e saberes científicos. In: ROSA, D. E. G. & SOUZA, V. C. de. et alii. 2002. *Didática e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos*. RJ: DP&A. pp.173-187.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. 1997. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus.
- _____. O papel da pesquisa na formação do professor. In: REALI, A. M. de M. R. & MIZUKAMI, M. G. N. 1996. *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: EDUFSCar. pp.95-105.
- _____. Avanços no conhecimento etnográfico na escola. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). 1995. *A Pesquisa em Educação e as transformações do conhecimento*. SP: Papirus, 1995 (Coleção Práxis). pp.99-120.
- _____. A Pesquisa no Cotidiano Escolar. In: FAZENDA, I. (org.). 2000. *Metodologia da Pesquisa Educacional* 6ª ed., SP: Cortez. (Biblioteca da Educação, Série I, Escola,v.11) pp.35-45.
- _____. A pesquisa sobre formação de professores no Brasil - 1990-1998. IN: LINHARES, C. F. [et alii]. 2001. *Ensinar e Aprender: sujeito, saberes e pesquisa*. 2ª ed., Rio de Janeiro, DP&A Editora. pp.83-99.
- ANDRÉ, M. e LUDKE, M. 1986. *Pesquisa em Educação : abordagens qualitativas*. SP: EPU.
- ANTELO, E. Paradoxos da Pedagogia e da Política. In: SILVA, L. (Org.). 2000. *Século XXI. Qual Conhecimento? Qual Currículo?* Petrópolis: Vozes.
- APPLE, M. Teoria educacional crítica em tempos incertos. In: HIPOLYTO, A. GANDIM, L. 2000. *Educação em tempos de incertezas*. Belo Horizonte: Autêntica.

_____. 1982. *Ideologia e currículo*. SP: Brasiliense.

ARAÚJO, J. C. S. "Sala de aula ou o lugar da veiculação dos discursos dos oprimidos". In: MORAIS, R. (org.) 1986. *Sala de aula: que espaço é esse?* 2ª ed., Campinas, Pápirus. pp.28-41.

ARISTÓTELES. 1970. *Metafísica*. Madri: Gredos.

ARROYO, M. G. Quem de-forma o profissional do ensino? 1985. *Revista de Educação AEC*, Brasília, 14 (58) : 7-15, out./dez.

ATKINSON, P. & DELAMONT, S. Socialization into teaching: the research wich lost its way. 1985. *British Journal of Education*, vol. 6, n.º 3, pp. 307-322.

AZZI, S. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, S. G. (Org.). 1999. *Saberes Pedagógicos e Atividade Docente*. São Paulo: Cortez Editora. pp.35-60.

BACHELARD, G. 1972. *L'engagement racionaliste*. Paris. PUF.

BALANDIER, G. 1997. *A desordem - Elogio do movimento*. RJ: Bertrand Brasil.

BARBIER, R. 1985. *Pesquisa-ação na instituição educativa*. RJ: Jorge Zahar Editor.

_____. 2002. *A pesquisa-ação*. Trad. Lucie Didio. Brasília: Plano Editora.

BARDIN, L. 1987. *Análise de Conteúdo*. Trad. Luiz Antônio Reto et alii. Lisboa: Edições 70.

BARTH, B.-M. 1981. *L'apprentissage des concepts*. Lyon, CEPEC.

_____. 1993. *O saber em construção: para uma pedagogia da compreensão*. Lisboa: Instituto Piaget.

BEILLEROT, Jacky. 1985. *A Sociedade Pedagógica*. Porto, Rés Editora.

BELAIR, L. A formação para a complexidade no ofício de professor. In: PERRENOUD, Ph.; PAQUAY, L.; ALTET, M.; CHARLIER, É. (Orgs.) 2001. *Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?* 2 ed. revista. Porto Alegre: Artmed Editora. pp.55-65.

BERGER, P. & LUCKMANN, T. 1987. *A construção social da realidade*. Petrópolis: Vozes.

BORBA, S. 2001. *Multirreferencialidade na formação do professor-pesquisador: da conformidade a complexidade*. 2º ed., Maceió: EDUFAL.

_____. 1998. Aspectos do conceito de multirreferencialidade nas ciências e nos espaços de formação. IN: BARBOSA, Joaquim G. *Reflexões em torno da Multirreferencialidade*. São Carlos: Editora da UFSCar. pp.11-19.

BOURDIEU, P. 1980. *Les sens pratique*. Paris: ed. De Minuit.

BOURDONCLE, R. La professionnalisation des enseignants: les analyse sociologiques anglaises et americaines. *Revue Française de Pédagogie*, nº 94, 1991, pp. 73-91.

BOURDONCLE, R. La professionnalisation des enseignants: les limites d'un mythe. *Revue Française de Pédagogie*, 105, 1993, pp. 83-119.

BOUMARD, P. 1980. *Les savants de l'intérieur*. L'analyse de la société scolaire par ses acteurs. Paris: Minuit.

BRANDÃO, C. R. (Org.). 1984. *Pesquisa participante*. 4ª., SP: Brasiliense.

BICUDO, Maria Aparecida V. 2000. *Fenomenologia – confrontos e avanços*. SP: Cortez.

BRASIL. 1999. *Referenciais para a formação de professores*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental (MEC/SEF).

BRASIL. Congresso Nacional. Lei n.º 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei n.º 5.540 de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei n.º 5.692 de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

BRASIL. 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. N. 9.394/96. Brasília. Congresso Nacional.

BRASIL/MEC/CNE. *Parecer n.º 009/2001*. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília.

BRASIL/MEC/SEF. 1999. *Referenciais para a formação de professores*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental.

BRUNER, J. 1997. *Atos de Significação*. Porto Alegre: Artes Médicas.

BRZENZINSKI, I. 1996. *Pedagogia, Pedagogo e Formação de Professores: busca e movimento*. Campinas, Papyrus.

BUFFA, E. & NOSELLA, P. 1991. *A educação negada: introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea*. SP: Cortez.

CACHAPUZ, Antônio F. A universidade, a valorização do ensino e a formação dos seus docentes. In: MACIEL, Lizete Schizue B. & NETO, Alexandre S. (Orgs.) 2002. *Reflexões sobre a formação de professores*. Campinas, SP: Papyrus. pp.115-139.

CANDAU, V. M. F. A Formação de Educadores: uma perspectiva multidimensional. 1982. *Em Aberto*. Brasília, 1 (8):pp. 19-21.

_____. (coord.). 1987. *Novos rumos da licenciatura*. Brasília: INEP.

CAPALBO, C. 1979. *Metodologia das Ciências Sociais- a fenomenologia de Alfred Schutz*. RJ: Antares.

CARBONEAU, M. & HÉTU, J-C. Formação prática dos professores e nascimento de uma inteligência profissional. In: PERRENOUD, Ph.; PAQUAY, L.; ALTET, M.; CHARLIER, É. (Orgs.) 2001. *Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?* 2 ed. revista. Porto Alegre: Artmed Editora. pp.67-84.

CAFÉ, M. H. B. A Reformulação do Curso de Pedagogia. 1981. *Inter-Ação*. Goiânia, ano 5, n.8, 1º sem, p-11-18.

CARR, W & KEMMIS, S. 1988. *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.

CATANI, A. M. e OLIVEIRA, R. P. de (Orgs.) 2000. *Reformas educacionais em Portugal e no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica.

CATANI, D. B. et alii (Orgs.) 1986. *Universidade, escola e formação de professores*. SP: Brasiliense.

CELMAN, S. Formação e trabalho docente em condições adversas (uma perspectiva avaliativa. IN: CUNHA, M. I. da. (org.) 1999. *Desmistificando a profissionalização do magistério*. Campinas, SP: Papirus. pp.237-264.

CHALMERS, A. F. 1993. *O que é ciência afinal ?* Trad. Raul Fiker. SP: Brasiliense.

CHAPOULIE, J-M. Sur l'analyse sociologique des groupes professionnelles. 1973. *Revue Française de Sociologie*, XIV.

CHARLOT, B., BAUTIER, E. 1991. *Les professionnels et la professionnalisation en banlieue*, Raport de recherche Escol. Université Paris VIII.

CHARLOT, B. 1979. *A mistificação pedagógica*. RJ: Zahar.

CHAVES, E. O. C. O curso de Pedagogia. 1981. Cadernos do CEDES. A formação do educador em debate. SP:n.2.p.47-69.

CHAVES, I. M. A Licenciatura :traços e marcas. IN: CHAVES, I. M. e Silva, W. C. da. (Orgs) [et al.] 1999. *Formação de Professores – narrando, refletindo, intervindo*. RJ: Quartet; Niterói, Editora Intertexto. pp.85-105.

CHIZZOTTI, A. 1998. *Pesquisas em Ciências Humanas e Sociais*, 3ª ed., SP: Cortez (Biblioteca da Educação. Série 1. Escola;v.16)

COELHO, J. M. Curso de Pedagogia: a busca da identidade. In: _____ 1987. *A Formação do educador: a busca da identidade do curso de pedagogia*. Brasília: INEP. pp.9-15.

CONTRERAS, J. 2002. *A autonomia de professores*. Trad. Sandra T. Valenzuela. Revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira Selma Garrido Pimenta, SP: Cortez.

CORRÊA, V. 2000. *Globalização e neoliberalismo: o que isso tem a ver com você, professor?* RJ: Quartet.

COULON, A. 1995. *Etnometodologia e Educação*. Petrópolis: Vozes.

CUNHA, C. da. A política de valorização do magistério na década de 1990: apontamentos incompletos. IN: VEIGA, I.P. A. (Org.) 1998. *Caminhos da Profissionalização do magistério*. 2ª ed., Campinas, SP: Papirus. pp.49-73.

CUNHA, M. I. da. Profissionalização docente: contradições e perspectiva. In: _____. 1999. *Desmistificando a profissionalização do magistério*. Campinas, SP: Papirus. pp.127-147.

DAMIS, O. T. Formação pedagógica do profissional da educação no Brasil: uma perspectiva de análise. In: AMARAL, A. L. & VEIGA, I. P. A. (Orgs.). 2002. *Formação de professores: políticas e debates*. Campinas, SP: Papirus. pp.97-130.

DANDURAND, P. e OLLIVIER, E. "Os paradigmas perdidos - Ensaio sobre a sociologia. *Teoria & Educação*, 3. Porto Alegre, pp. 120-142.

DELEUZE, G. 1991. *Diferença e Repetição*. Trad. Claudia S. Martins). 2ª ed., SP, Brasiliense.

_____. 1992. *Conversações*. Trad. Peter Pál Pelbart. RJ: 34.

DEMO, P. 2000 (a). *Pesquisa e construção de conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas*. RJ: Tempo Brasileiro.

_____. 2000 (b). *Metodologia do Conhecimento Científico*. SP: Atlas.

_____. 2001. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. 8ª ed., São Paulo, Cortez.

_____. 1996. *Educar pela Pesquisa*. São Paulo: Autores Associados.

DICKEL, A. Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. In: GERALDI, C. M. G.; Fiorentini, D., Pereira, E. M. de A. . (Orgs.). 1998. *Cartografia do Trabalho Docente: professor(a) - pesquisador(a)*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, (Coleção Leituras no Brasil). pp.33-71.

DOMINGUES, I. (Org.) 2001. *Conhecimento e transdisciplinaridade*. Belo Horizonte: Editora UFMG: IEAT.

DOURADO, L. F. & Paro, Vítor H. (Organizadores). 2001. *Políticas públicas & educação básica*. São Paulo, Xamã.

DUBAR, C. 1991. *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. A. Colin, Paris.

DURKHEIM, E. 1971. *Della divisione del lavoro sociale*. Comunità, Milão.

ELBAZ, F. La recherche sur le savoir des enseignants: l'enseignant experte et 'enseignant "ordinaire" In: GAUTHIER, C., MELLOUKI, M., TARDIF, M. *Le savoir des enseignants*. Que savent-ils? Montréal: Les éditions Logiques. pp.22-39.

ELLIOT, J. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, C. M. G.; Fiorentini, D., Pereira, E. M. de A. (Orgs.). 1998. *Cartografia do Trabalho Docente: professor(a) - pesquisador(a)*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, (Coleção Leituras no Brasil). pp.137-152.

_____. 1975. *Sociología de las profesiones*. Madri, Tecno.

ENGUITA, M. F. Estado, mercado e profissão: ou como reunir o pior ou o melhor de cada casa. In: MACIEL, L. S. B. & NETO, A. S. (Orgs.) 2002. *Reflexões sobre a formação de professores*. Campinas, SP: Papirus. pp.13-29.

ESTEBAN, M. T., & ZACCUR, E. A pesquisa como eixo de formação docente. In: _____. (orgs.). 2002. *Professora-pesquisadora: uma práxis em construção*. RJ: DP&A. pp.11-24.

ESPÓSITO, V. H. C. & BICUDO, M. A. V. 1997. *Pesquisa Qualitativa em Educação*. Piracicaba: 2ª edição revista. Editora Unimeo.

ESTEVE, J.M. 1992. *O mal-estar docente*. Tradução de Agostinho leite D; Almeida, Lisboa, Escher/Fim de Século Edições.

ESTRELA, M. T. A investigação como estratégia de formação contínua de professores: reflexão sobre uma experiência. In: MACIEL, L. S. B. & NETO, A. S. (Orgs.) 2002. *Reflexões sobre a formação de professores*. Campinas, SP: Papirus. pp.141-172.

FÁVERO, M. L. de A. Produção e conhecimento na universidade. In: MOREIRA (Org.) A. F. B. (Org.) 1994. *Conhecimento Educacional e formação de professores*. Campinas, SP: Papirus. pp.53-60.

EZPELETA, J. e ROCKWELL, E. 1986. *Pesquisa participante*. São Paulo: Cortez.

FAZENDA, I. C. A. (Org.). 1995. *A Pesquisa em Educação e as transformações do conhecimento*. SP: Papirus, (Coleção Práxis).

_____. 2000. *Metodologia da Pesquisa Educacional*. 6ª ed., SP: Cortez.

FAZENDA, I. et alii. 1991. *Um Desafio para a Didática: Experiências, Vivências, Pesquisas*. 2ª ed. São Paulo: Edições Loyola.

FERRAROTI, F. 1985. *Histoire de vie, la méthode biographique dans les sciences sociales*. Paris: Meridiens.

FERRAZ, L. N. B. Formação e profissão docente: a postura investigativa e o olhar questionador na atuação de professores. 2000. *Movimento* - revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, n.2, setembro, pp. 58-66.

FIORENTINI, D. JR, A. J. de S. & MELO, G. F. A. de. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C. M. G.; Fiorentini, D., Pereira, E. M. de A. (Orgs.). 1998. *Cartografia do Trabalho Docente: professor(a) - pesquisador(a)*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, (Coleção Leituras no Brasil). pp.307-335.

FOUCAULT, M. 1994. *Dits et écrits (1954-1988)*. Paris: Gallimard.

FREITAS, L. C. de. 1989. A questão da interdisciplinaridade: notas para a reformulação dos cursos de pedagogia. *Educação & Sociedade*, São Paulo, v. 33, p.105-31.

FREIRE, P. 1983. *Educação e mudança*. 13ª ed., RJ: Paz e Terra.

FRIGOTTO, G. (org.) 1998. *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*, Petrópolis, Vozes.

_____. 1996. *Educação e crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez.

GADOTTI, M. Educação para quê e para quem? (A favor de quem e contra quem?) – Ou por um novo projeto de educação. 1987. *Cadernos Cedes*. Licenciatura: Editora São Paulo: Cortez, 8, 10-24.

GAMBOA, S. S. A contribuição da pesquisa na formação docente. In: REALI, A. M. de M. R. & MIZUKAMI, M.G.N. 1996. *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: EDUFSCar. pp.115-130.

GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA. (Org.). 1992. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote. pp.53-75.

GARCIA, F. 1999. *A formação do professor*. Porto, Porto Editora.

GATTI, B. A. 2000. *Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação*. 2ª ed., Campinas, SP: Autores Associados.

GAUTHIER, C. et al. 1998. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí, RS: Ed. Unijuí.

GAUTHIER, C. & TARDIF, M. O professor como "ator racional": Que racionalidade, que saber, que sulgamento? In: PERRENOUD. Ph.; PAQUAY, L.; ALTET, M.; CHARLIER, É. (Orgs.) 2001. *Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?* 2 ed. revista. Porto Alegre: Artmed Editora. pp.185-210.

GERALDI, C. M. G. 1993. *A produção do ensino e pesquisa na educação: estudo sobre o trabalho docente no curso de pedagogia - FE/Unicamp*. Campinas: FE-Unicamp. Tese de doutorado em Metodologia de Ensino.

GERALDI, C. M. G.; Fiorentini, D., Pereira, E. M. de A. . (Orgs.). 1998. *Cartografia do Trabalho Docente: professor(a) - pesquisador(a)*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, (Coleção Leituras no Brasil).

GIL VILLA, F. 1998. *Crise do professorado*. Uma análise crítica. Campinas, Papirus.

GIROUX, Henry. 1987. *Escola crítica e política cultural*. São Paulo, Cortez.

_____. 1985. *Teoria Crítica e resistência em educação*. Petrópolis: Vozes.

GONÇALVES, T. V. O. e GONÇALVES, T. O. Reflexões sobre uma prática docente situada: buscando novas perspectivas para a formação de professores. In: GERALDI, C. M. G.; Fiorentini,

D., Pereira, E. M. de A. (Orgs.). 1998. *Cartografia do Trabalho Docente: professor(a) - pesquisador(a)*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, (Coleção Leituras no Brasil). pp.105-136.

GORDON, T. 1979. *Enseignants efficaces*. Emeigner et être soi-même. Montréal Editions du Jour.

GORZ, A. 1989. *Crítica da divisão do trabalho*. SP: Martins Fontes.

GUERRA, M.D.S., MESSIAS, M.G.M., GERALDI, C.M.G. In: GERALDI, C. M. G.; Fiorentini, D., Pereira, E. M. de A. (Orgs.). 1998. *Cartografia do Trabalho Docente: professor(a) - pesquisador(a)*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, (Coleção Leituras no Brasil). pp.237-279.

HABERMAS, J. 1982. *Conhecimento e interesse*. RJ: Zahar.

HAGUETTE, M. F. 1992. *Metodologias qualitativas na Sociologia*. 3 ed., Petrópolis, RJ: Editora Vozes.

HALL, S. A. 1999. *Identidade Cultural na pós-modernidade*. Trad. T.T. da Silva e G. L. Louro, Rio de Janeiro: DP&A.

HYPOLITO, Á. M. Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. 1991. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, 4: 3-21.

ISAMBERT, V. 1989. *Les savoirs scolaires*. Paris: PUF.

JODELET, D.(Org.) 2001. *As representações sociais*. Trad. Lilian Ulup. RJ: EdUERJ.

JOBERT, G. A profissionalização: entre competência e reconhecimento social. In: ALTET, M., PAQUAY, L. & PERRENOUD, Ph. (Org). 2003. *A profissionalização dos formadores de professores*. Trad. Fátima Murad, Porto Alegre: Artmed. pp.221-232.

KINCHELOE, J. L. 2000. *A Formação do professor como compromisso político*. Mapeando o pós-moderno. Porto Alegre: Artes Médicas.

KNOWLES, G. & COLE, A.L. Teacher education: toward an inquiry orientation. In: REALI, A. M. de M. R. & MIZUKAMI, M.G.N. 1996. *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: EDUFSCar. pp.13-22.

KREÜTZ, L. Magistério: vocação ou profissão. 1986. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, (3): 12-16, jun.

LAMY, M. Dispositivos de formação de formadores de professores: para qual profissionalização? In: ALTET, M., PAQUAY, L. & PERRENOUD, Ph. (Org). 2003. *A profissionalização dos formadores de professores*. Trad. Fátima Murad, Porto Alegre: Artmed. pp.41-53.

LAWN, M. 1996. *Modern times? Work, professionalism and citizenship in teaching*. Londres: The Falmer Press.

LANG, V.. Formadores no IUFM: um mundo heterogêneo. In: ALTET, M., PAQUAY, L. & PERRENOUD, Ph. (Org). 2003. *A profissionalização dos formadores de professores*. Trad. Fátima Murad, Porto Alegre: Artmed. pp.83-100.

LEAL, L. C. 1994. Que saberes profissionais dos professores? *Anais do V Seminário de Investigação em Educação Matemática*. Leiria, pp. 255-265.

LEGROUX, J. 1981. *De l'information à la connaissance*. Paris: Mésonance.

LEMOUSSE, M. Le "professionnalisme" des enseignants: le point de vue anglais. *Recherche et formation*, 6, 55-66.

LÉVY, André. 2001. *Ciências clínicas e organizações sociais - sentido e crise do sentido*. (Trad. Eunice Dutra Galery, Maria Emília A. Torres Lima e Nina de Melo Franco. Ver. Téc. de Marília Novais da Mata Machado) . Belo Horizonte: Autêntica/FUMEC.

LIBÂNEO, J. C. 1999 (a). *Pedagogia e Pedagogos, para quê ?* 2ª ed., SP: Cortez.

_____. 1999 (b) *Adeus professor, adeus professora?* Novas exigências educacionais e profissão docente. 3 ed. São Paulo: Cortez, Coleção Questões da nossa época.

_____. 1999 (c). Que destino os educadores darão a pedagogia? In: PIMENTA, Selma Garrido. *Pedagogia: ciência da educação?* São Paulo, Cortez. pp.35-60.

LIMA, L. O. 1969. *O impasse na educação: diagnóstico, crítica e perspectiva*. 2ª ed., Petrópolis, Vozes.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. 1986. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. SP: EPU.

LÜDKE, M. (Coord.) 2001(a) . *O professor e a pesquisa*. Campinas, SP: Papirus.

_____. 2001 (b) A pesquisa e o professor da escola básica: que pesquisa, que professor?. In: LUCARELLI, E. et al.. *Ensinar e Aprender: sujeitos, saberes e pesquisa*. 2ª . Encontro nacional de Didática e Prática de Ensino. RJ: DP&A. pp.101-114.

_____. 1996. Os professores e a sua socialização profissional. In: REALI, A. M.de M. R. & MIZUKAMI, M.G.N. *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: EDUFSCar. pp.25-46.

MACEDO, R. S. 2002. *Chysallís, currículo e complexidade: a perspectiva crítico-multirreferencial e o currículo contemporâneo*. Salvador: EDUFBA.

_____. 1999. Hermes re-conhecido. Etnopesquisa crítica, currículo e formação docente. *Revista da Faced*, n.º 2, jun./dez, p. 37-58.

_____. 2000. *Etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências e na educação*. Salvador: EDFBA.

MAFESOLI, M. 1985. *O conhecimento comum*. SP: Brasiliense.

MALGLAIVE, G. 1990. *Enseigner à des adultes: travail et pédagogie*. Paris: PUF.

MARADAN, O. Os formadores como vetor essencial de reforma dos sistemas de formação. Perfis de atores e vias de uma formação profissionalizante. In: ALTET, M., PAQUAY, L. & PERRENOUD, Ph. (Org). 2003. *A profissionalização dos formadores de professores*. Trad. Fátima Murad, Porto Alegre: Artmed. pp.139-155.

MARIGLIANO, R. et alii. 1986. *Teoria da Didática*. SP: Cortez/Autores associados.

MARIN, J. 2000. *Educação continuada*. Campinas: Papirus.

MARIN, A. J. Desenvolvimento profissional docente: início de um processo centrado na escola. In: VEIGA, I.P.A. (Org.) 1998. *Caminhos da Profissionalização do magistério*. 2ª ed., Campinas, SP: Papirus. pp.137-152.

MARQUES, M. O. 1992. *A formação do profissional da educação*. Ijuí: UNIJUÍ.

MATOS, M. & CORREIA, J.A. Do poder à autoridade dos professores: o impacto da globalização na desconstrução da profissionalidade docente. In: VEIGA, I.P.A.& CUNHA, M.I. da (Orgs.) 1999. *Desmistificando a profissionalização do magistério*. Campinas, SP: Papirus. pp.9-30.

MAZZOTTI, T. B. Estatuto de Cientificidade da Pedagogia. In: PIMENTA, S.G. (Coord.) 1997. *Pedagogia, Ciência da Educação?* SP: Cortez.

MC LAREN, P. 2000. *Multiculturalismo Revolucionário*. Porto Alegre: Artes Médicas.

MELLO, G. N. de. 1982. *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*. SP: Cortez.

MENDONÇA, A. W. P. C. Algumas idéias para a reformulação do curso de pedagogia. In: _____ 1981. *A Formação do Educador: desafios e perspectivas*. RJ: PUC/RJ. pp.1-12.

MINAYO, M. C. (org.) 1994. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes.

MIZUKAMI, M.G.N. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento. In: REALI, A.M.de M. R. & MIZUKAMI, M.G.N. 1996. *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: EDUFSCar. pp.59-91.

MOREIRA, A. F. B. A formação de professores na universidade e a qualidade da escola fundamental. In: _____ (Org.) 1994. *Conhecimento Educacional e formação de professores*. Campinas, SP: Papirus. pp.127-138.

MORIN, E. & Le Moigné, J-L. 2000. *A inteligência da complexidade*. 2ª ed., Trad. Nurimar Maria Falcí. SP: Peirópolis.

MOROSINI, M. (Org.) 2000. *Professor do ensino superior - identidade, docência e formação*. Brasília, Inep.

MOURA, M. O., GARRIDO, E & PIMENTA, S. G. A pesquisa colaborativa na escola como abordagem facilitadora para o desenvolvimento da profissão de professor. In: MARIN, J. 2000. *Educação continuada*. Campinas: Papirus. pp.35-42.

NASSIF, R. 1958. *Pedagogía general*. Buenos Aires, Kapelusz.

NOSELLA, P. 1983. Compromisso político como horizonte da competência técnica. *Educação e Sociedade*. São Paulo, (14): 91-97.

NÓVOA, A. (Org.). 1992. *Os professores e sua formação*. Lisboa, Publicações Dom Quixote.

_____. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (org.) 1991. *Profissão professor*. Porto, Porto Editora. pp.13-34.

_____. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, I. (Org.) 1995. *A pesquisa em Educação e as transformações do conhecimento*. Campinas, SP: Papirus. pp.29-41

_____. (Org.). 2000. *Vida de professores*. 2ª ed., Porto, Porto Editora.

_____. (Org.) 1999. *Profissão professor*. Porto, Porto Editora.

OLIVEIRA, D. A. (Org.). 1997. *Gestão democrática da educação; desafios contemporâneos*, 2. ed. Petrópolis, Vozes.

OLIVEIRA, M.R.N. S. A sala de aula como objeto de análise na área da didática. IN: _____ (Org.) 1995. *Didática: ruptura, compromisso e pesquisa*. 2ª ed. SP: Papirus (Coleção Magistério Formação e Trabalho Pedagógico). pp.35-62.

ORRICO, E.G. D. & FERREIRA, L.M. A. (Orgs.). 2002. *Linguagem, identidade e memória social: novas fronteiras, novas articulações*. RJ: DP&A.

PAIVA, V. (Org.). 1994. *Transformação produtiva e equidade: a questão do ensino básico*. São Paulo, Papirus.

PAOLI, N. J. Licenciaturas- o discurso e a realidade. 1988. *Ciência e Cultura*, São Paulo, 40 (2): 147 –51).

PAQUAY, L. 1994. Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant. *Recherche et Formation*, 16, 7-33.

PAQUAY, L et alii. Formando professores profissionais: três conjuntos de questões. In: PERRENOUD, Ph.; PAQUAY, L.; ALTET, M.; CHARLIER, É. (Orgs.) 2001. *Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?* 2 ed. revista. Porto Alegre: Artmed Editora. pp.11-22.

PARO, V. H. 2000. *Qualidade do Ensino: a contribuição dos pais*. SP: Xamã.

_____. Políticas educacionais: considerações sobre o discurso genérico e a abstração da realidade. In: DOURADO, L.F. & Faro, V.H. (Organizadores). 2001. *Políticas públicas & educação básica*. São Paulo, Xamã. pp.29-47.

PAIXÃO, L.P. A sala de aula como objeto de estudos da sociologia da educação nos estados Unidos, Inglaterra e França. In: OLIVEIRA, M.R.N.S.(Org.). 1993. *Didática: ruptura, compromisso e pesquisa*. Campinas, SP: Papirus. pp.15-33.

PELPEL, P. Qual profissionalização para os formadores de campo? In: ALTET, M., PAQUAY, L. & PERRENOUD, Ph. (Org). 2003. *A profissionalização dos formadores de professores*. Trad. Fátima Murad, Porto Alegre: Artmed. pp.157-198.

PERREIRA, J. E. D. 2000. *Formação de Professores: pesquisa, representação e poder*. Belo Horizonte, Autêntica.

PEREIRA, M. C.I. O curso de Pedagogia no processo de Formação dos Profissionais da Educação: questões e perspectivas. In: CHAVES, I.M. e Silva, W. C. da. (Orgs) [et al.] 1999. *Formação de Professores – narrando, refletindo, intervindo*. Rio de Janeiro :Quartet;Niterói, Editora Intertexto. pp.67-83.

PEREIRA, M.V. Nos supostos para pensar formação e autoformação: a professoralidade produzida no caminho da subjetivação. In: LINHARES, C. F.[et alli]. 2001. *Ensinar e Aprender: sujeito, saberes e pesquisa*. 2ª ed., Rio de janeiro, DP&A Editora. pp.24-41.

_____. 1996. *A Estética da professoralidade: um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do professor*. Tese de Doutorado - SUC/PUC-SP, São Paulo.

PEREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A.(Org.). 1992.*Os professores e sua formação*. Lisboa, Publicações Dom Quixote. pp.93-113.

PERRENOUD, Ph.; PAQUAY, L. ; ALTET, M.; CHARLIER, É.(Orgs.) 2001. *Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?* 2 ed. revista. Porto Alegre: Artmed Editora.

PERRENOUD, Ph. 2002. *A Prática reflexiva no ofício de professores: profissionalização e razão pedagógica*. Trad. Claudia Schilling, Porto Alegre: Artmed Editora.

_____. 1993. *Práticas pedagógicas e profissão docente e formação de professores*. Lisboa, Publicações Dom Quixote.

_____. 1994. *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris: L 'Harmattan.

_____. 1999. *Novas Competências para ensinar*. Trad. P.C. Ramos, Porto Alegre: Artes Médicas.

PESSANHA, E. C. 1994. *Ascensão e queda do professor*. SP: Cortez.

PIAGET, J. 1973. *Biologie et connaissance*. Paris. PUF.

PIMENTA, S.G. (Org.). 1999.*Saberes Pedagógicos e Atividade Docente*. São Paulo: Cortez Editora.

_____. 1991. *A pedagogia da escola pública*. São Paulo: Loyola.

_____. 1988. *O pedagogo na escola pública*. São Paulo: Loyola.

_____. 1997. *Pedagogia: ciência da educação?* São Paulo, Cortez.

PIMENTEL, M. G. 1993.*O professor em construção*. Campinas, SP: Papirus, 1993.

PINK, M. J. et al. 2000. *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas*. 2 ed. SP: Cortez Editora.

POPKEWITZ, T. S. 1997. *Reforma educacional - uma política sociológica*. Porto Alegre, Artes Médicas.

_____. 1992. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, António (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote. pp.35-49.

PORTO, P. C.P. Professora-pesquisadora no tecido escolar. In ESTEBAN, M. T.& ZACCUR, E. (orgs.). 2002. *Professora-pesquisadora: uma práxis em construção*. RJ: DP&A.

RAMOS, M. N. 2001. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* SP: Cortez.

RAYMOND, D. Éclatement des savoirs et savoirs en rupture, un réplique à Van der Maren. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 19, 1, 187-200.

REALI, A. M. de M. R. & MIZUKAMI, M. G.N. 1996. *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: EDUFSCar.

RICOEUR, P. 1979. *O conflito das interpretações*. Trad. Hilton Japiassú. RJ: Imago.

RIBEIRO, M. L. S. *Movimento dos professores: as greves de 78 e 79 no Estado de São Paulo*. 1982. ANDE, São Paulo, 2 (4) : 26-30.

RIOS, T.A. 2001. *Compreender e ensinar- por uma docência de melhor qualidade*. SP: Cortez.

_____. Competência ou competências - o novo e o original na formação de professores. In: ROSA, D.E. G. & SOUZA, V.C. de. et alii. 2002. *Didática e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos*. RJ: DP&A. pp.154-172

RUIZ, M. B. ; ARAÚJO, C. B. ; SILVA, W. C. da. O lugar da pesquisa na formação do professor: uma linha de investigação em movimento. In:2000. *Movimento* - revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, n.2, setembro, pp. 149-160.

SACRISTÁN, J. G. 1999. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.

_____. J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.) 1999. *Profissão professor*. Porto, Porto Editora.

SANTOS, L.L.C.P. Formação de Professores e qualidade de ensino. IN:1992. *Escola Básica*, Campinas: Papirus, p.137-146, Coletânea CBE.

_____. Dimensões pedagógicas e políticas da formação contínua. In: VEIGA, I.P.A. (Org.) 1998. *Caminhos da Profissionalização do magistério*. 2ª ed., Campinas, SP: Papirus. pp.123-136.

_____. Formação de professores e saberes docentes. In: MACIEL, L.S.B. & NETO, A.S. (Orgs.) 2002. *Reflexões sobre a formação de professores*. Campinas, SP: Papirus. pp.89-102.

SARUP, M. 1992. *Marxismo e Educação*. RJ: Zahar.

SAVIANI, D. Competência política e compromisso técnico: o pomo da discórdia e o fruto proibido. 1983. *Educação e Sociedade*, SP:, ago, (15): 111-43.

SCHEIBE, L. Formação dos profissionais da educação pós-LDB: vicissitudes e perspectivas. In: AMARAL, A. L. & VEIGA, I.P.A. (Orgs.). 2002. *Formação de professores: políticas e debates*. Campinas, SP: Papirus. pp.47-64.

_____. Formação e identidade do pedagogo no Brasil. In: LUCARELLI, E. et al.. 2001. *Ensinar e Aprender*. sujeitos, saberes e pesquisa. 2ª . Encontro nacional de Didática e Prática de Ensino. RJ: DP&A. pp.9-22.

SCHIMIED-KOWARZIK, W. 1983. *Pedagogia Dialética*. São Paulo: Brasiliense.

SCHÖN, D.A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A.(org.) 1992. *Os professores e sua formação*. Lisboa, Ed. Dom Quixote. pp.77-90.

_____. 2000. *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para ao ensino e a aprendizagem*. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre, Artes Médicas Sul.

SERÓN, A.G. Professorado, educação e sociedade: enfoques teóricos e estudos empíricos em sociologia do professorado. In: VEIGA, I.P.A. & CUNHA, M.I da(Orgs.) 1999. *Desmistificando a profissionalização do magistério*. Campinas, SP: Papirus. pp.31-65.

SERRES, M. 1986. *Filosofia Mestiça*. RJ: Nova Fronteira.

SEVERINO, A.J. 1986. *Educação, ideologia e contra-ideologia*. SP: EPU.

SHULMAN, L. Those who understand: the knowledge growths in teaching. In:1986. *Education Researcher*, fev., pp. 4-14.

SILVA, E. T. 1995. *Professor de 1º grau: identidade em jogo*. SP: Papirus.

SILVA, C. S. B. da. 1999. *Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade*. Campinas, SP: Autores Associados.

SILVA, T. M. N. A. 1990. *construção do currículo na sala de aula: o professor como pesquisador*. SP: EPU.

SILVA, L.H. da (Org.). 1998. *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis, Vozes.

SILVA, T. T. 1999. *Documento de Identidade*. Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica.

SIMONDON, Gilbert.1989. *L'individualisation psychique et collective*. Aubier.

SIROTA, R. 1988. *L'école primaire au quotidien*. Paris, PUF.

SOUZA, A.V.M.de.2000. *A Natureza Metodológica da Intervenção Clínica em Psicopedagogia*. Monografia de Especialização. Universidade do Estado da Bahia.

SOUZA, D.de. & FERREIRA, R. (Orgs.) 2000a.*Bacharel ou Professor?: o processo de reestruturação dos cursos de formação de professores no Rio de janeiro*. RJ: Quartet.

_____. 2000b.*Pedagogo ou Professor?: o processo de reestruturação dos cursos de formação de professores no Rio de janeiro*. RJ: Quartet.

STHENHOUSE, L. 1996. *La investigación como base de la enseñanza*. (Textos seleccionados por J. Rudduck e D. Hopkins) 3ª ed., Madri: Morata.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L.. Os professores face ao saber; esboço da problemática do saber docente. 1991. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n.º 4.

TERRIEN, J. O saber do trabalho docente e a formação do professor. In: MACIEL, L. S.B. & NETO, A.S. (Orgs.) 2002. *Reflexões sobre a formação de professores*. Campinas, SP: Papirus. pp.103-114.

TERRIEN, J. & DAMASCENO, M. N (Orgs.). 2000. *Artesãos de outro ofício: múltiplos saberes e práticas no cotidiano escolar*. SP: Annablume; Fortaleza: Secretaria da Cultura e Desporto do Governo do Estado do Ceará.

TOCHON, F.1991. *L'enseignement stratégique*. Toulouse: EUS.

TORRES, R.M.. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: De Tomassi, L., Warde, M. J e Haddad, S. (Orgs.). 1996. *O banco mundial e as políticas educacionais*. São Paulo, Cortez. pp.67-73.

VALLE, B.B.R.do. A nova LDB e os Institutos Superiores de educação: histórias do passado, do presente e do futuro. IN: SOUZA, D. de. & FERREIRA, R. (Orgs.) 2000. *Pedagogo ou Professor?: o processo de reestruturação dos cursos de formação de professores no Rio de janeiro*. RJ: Quartet. pp.53-68.

VEIGA, I.P.A. (Org.) 1998. *Caminhos da Profissionalização do magistério*. 2ª ed., Campinas, SP: Papirus.

VEIGA, I.P.A. et alii.1997. *Licenciatura em Pedagogia: realidades, incertezas, utopias*. 2ª ed., Campinas, SP: Papirus.

_____. Professor: tecnólogo do ensino ou agente social? In: VEIGA, I.P.A. & AMARAL, A.L. (Orgs.). 2002. *Formação de professores: políticas e debates*. Campinas, SP: Papirus.

VERGNAUD, G. 1991. La théorie des champs conceptuels. *Recherches didactiques en mathématiques*. Grenoble: La pensée sauvage.

VIEIRA, S.L.. Políticas de formação em cenários de reformas. In: In: VEIGA, I.P.A. & AMARAL, A.L. (Orgs.). 2002. *Formação de professores: políticas e debates*. Campinas, SP: Papirus. pp.13-46.

VILLA, F.G. O professor em face das mudanças culturais e sociais. In: VEIGA, I.P.A. (Org.) 1998. *Caminhos da Profissionalização do magistério*. 2ª ed., Campinas, SP: Papirus. pp.27-48.

VYGOTSKY, L.1988. *A formação social da mente*. SP: Martins Fontes.

WEBER, S. Políticas de formação de professores e seu impacto na escola. In: CANDAU, V.M.(org.). 2000. *Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar a aprender*. Rio de Janeiro, DP&A. pp.25-32.

WARDE, M.J.(Org.). 1998. *Novas políticas educacionais: Críticas e perspectivas*. São Paulo, PUC.

YOUNG, M. "A propósito de uma sociologia crítica da educação".1986.*Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 157. Brasília, set./ dez. pp. 532-537.

_____. 1971. *Knowledge and control: new directions for the sociology of education*. Londres: Colliers-MacMillan.

ZEICHNER, K. & LISTON, D.P. 1996.*Reflective teaching: an introduction*. Mahwah, Nova jersey: lawrence Erlbaum Associ. Publishers.

ZEICHNER, K. 1993. *Formação reflexiva de professores*. Lisboa, Educa.

_____. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. IN: GERALDI, C.M.G.;Fiorentini, D., Pereira, E.M. de A . (Orgs.). 1998.*Cartografia do Trabalho Docente: professor(a) - pesquisador(a)*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, (Coleção Leituras no Brasil). pp.207-236.

_____. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA (Org.). 1992. *Os professores e sua formação*. Lisboa. Publicações D. Quixote. pp.115-137.

_____. Formando professores reflexivos para uma educação centrada no aprendiz: possibilidades e contradições. In: ESTEBAN, M.T., & ZACCUR, E.(orgs.). 2002.*Professora-pesquisadora: uma práxis em construção*. RJ: DP&A. pp.25-54.