
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**Reflexão crítica autoral e a busca pela
construção de uma prática pedagógica na área
de geografia.**



Instituto de Biociências - UNESP
Campus de Rio Claro
Seção de Pós-Graduação

Rodolfo Ferreira Biazotto

Orientadora: Maria Antônia Ramos de Azevedo

Rio Claro - São Paulo

2020

RODOLFO FERREIRA BIAZOTTO

**Reflexão crítica autoral e a busca pela
construção de uma prática pedagógica na área
de geografia.**

Dissertação apresentada ao Instituto de
Biotecnologias do Campus de Rio Claro,
Universidade Estadual Paulista Júlio de
Mesquita Filho, como parte dos
requisitos para obtenção do título de Mestre
em Educação.

Orientador: Maria Antônia Ramos de Azevedo

Rio Claro
2020

B579r

Biazotto, Rodolfo Ferreira

Reflexão crítica autoral e a busca pela construção de uma prática pedagógica na área de geografia. / Rodolfo Ferreira Biazotto. -- Rio Claro, 2020

135 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro

Orientadora: Maria Antônia Ramos de Azevedo

1. Educação. 2. Formação. 3. Experiência. 4. Reflexão. 5. Autoral.
I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Biociências, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA ^{AVA} unesp Câmpus de
Rio Claro

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: Reflexão crítica autoral e a busca pela
construção de uma prática pedagógica na área de
geografia

AUTOR: RODOLFO FERREIRA BIAZOTTO

ORIENTADORA: MARIA ANTONIA RAMOS DE AZEVEDO

Aprovado como parte das exigências para obtenção do Título de Mestre em
EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:



Profa. Dra. MARIA ANTONIA RAMOS DE AZEVEDO (Participação Virtual)
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP

Profa. Dra. MARA REGINA LEMES DE SORDI (Participação Virtual)
Faculdade de Educação / UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas - SP

Prof. Dr. JOAO PEDRO PEZZATO (Participação Virtual)
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP

Rio Claro, 27 de novembro de 2020 Instituto de Biociências - Câmpus de Rio Claro Av. 24-A
no. 1515, 13506900, Rio Claro - São Paulo CNPJ: 48.031.918/0018-72.

“Associe-se a pessoas que possam melhorar você. Dê boas-vindas àquelas que você é capaz de ajudar. O processo é mútuo: os homens aprendem enquanto

ensinam” - Sêneca

Agradecimentos

Este estudo iniciou-se devido a uma grande admiração que tenho a pessoa e a profissional Maria Antônia Ramos de Azevedo. Não é segredo para a mesma que sou professor hoje muito devido aos ensinamentos que ela me ajudou a construir. Espero um dia estar à sua altura e ter, para os meus alunos, o mesmo significado que ela tem para mim.

Agradeço aos professores que fizeram parte da banca examinadora, Profa. Dra. Mara Regina Lemes de Sordi e Prof. Dr. João Pedro Pezzato. Muito obrigado pelas contribuições e ensinamentos.

Agradeço a meus pais, Janete e Fernando, por sempre me apoiarem. Vocês são os grandes responsáveis pela minha formação, e incentivadores de meu estudo, sempre apoiando e orientando minhas decisões, estando sempre ao meu lado nos momentos de alegria e dificuldades. Amo vocês.

A minha esposa, Daniela, por ser a minha companheira em todos os momentos de angústia, fonte de desabafo e incentivo. Por me cobrar dedicação nos momentos difíceis em que tudo parecia mais atrativo que o estudo e a escrita desta dissertação. Por sempre estar ao meu lado quando precisei, me apoiando e auxiliando na tomada de minhas decisões. Obrigado por me transformar, cada dia, em uma pessoa melhor e merecedora de seu carinho.

Agradeço as instituições em que atuo profissionalmente, por serem tão importantes em minha formação profissional e em meu desenvolvimento como professor. Um agradecimento especial ao diretor pedagógico da Escola 2, por ter acreditado em mim no início de minha docência, e a “Admiração” e “Respeito”, que, mesmo sem saber, contribuíram muito para este estudo.

Por fim, agradeço a meus alunos, que dia após dia, me ensinam que ser professor é ir muito mais além de exercer uma profissão. É ser exemplo. Vocês, alunos, são e serão sempre o motivo de exercer essa profissão com amor e compromisso.

Resumo

Nesta dissertação de mestrado, busquei trabalhar o tema de desenvolvimento profissional docente e a importância da reflexão sobre as práticas docentes para atingir tal desenvolvimento. A reflexividade docente é um processo fundamental para o desenvolvimento pessoal, profissional e deve ser estimulado pelas instituições de ensino. Os objetivos deste estudo são: 1. Realizar uma reflexão crítica sobre minhas práticas docentes em dois ambientes institucionais distintos; 2. Contribuir para os estudos de desenvolvimento profissional docentes; 3. Entender como tal reflexão ressignificou minha prática pedagógica como professor de geografia. Para isso, esse estudo, de natureza qualitativa, utiliza como instrumento metodológico os registros escritos por mim ao longo de um ano lecionando para duas diferentes turmas, em duas diferentes escolas particulares do interior do Estado de São Paulo. Foram analisados relatos de minha prática docente que abordam os mais temas: Autonomia em sala de aula; Troca de experiência entre professores; Desinteresse dos alunos; Conselho de classe; Avaliação de desempenho docente. Para analisá-los fundamentei-me no paradigma indiciário (GINZBURG, 1989). Os dados foram organizados em inventários (PRADO e MORAIS, 2011) que me permitiram direcionar o olhar para a análise dos registros e compreender como se deu meu desenvolvimento profissional docente ao longo deste estudo. Após todos os registros coletados e inventariados, foram selecionados nove relatos, sobre os cinco temas acima mencionados, para serem analisados. Busquei assim, por meio deste, perceber um caminho para o desenvolvimento profissional docente. Acredito que o trabalho pode contribuir para o desenvolvimento de um profissional mais reflexivo e preocupado com a qualidade de sua prática docente. Acredito também que, para pensar o desenvolvimento deste profissional, a participação das instituições de ensino onde estes atuam é algo fundamental. Dessa maneira, este estudo contribui também para se pensar o papel formador das escolas.

Palavras-Chave: Desenvolvimento profissional docente; práticas; relatos; paradigma indiciário; inventários; formação.

Abstract

In this master's dissertation, I sought to work on the theme of teacher professional development and the importance of reflection on teaching practices to achieve such development. Teacher reflexivity is a fundamental process for personal and professional development and should be encouraged by educational institutions. The objectives of this study are: 1. To carry out a critical reflection on my teaching practices in two different institutional environments; 2. Contribute to teachers' professional development studies; 3. Understanding how this reflection has re-signified my pedagogical practice as a geography teacher. For this, this study, of qualitative nature, uses as a methodological instrument the records written by me over a year teaching for two different classes, in two different private schools in the interior of the State of São Paulo. Reports of my teaching practice that address the most themes were analyzed: Autonomy in the classroom; Exchange of experience between teachers; Student disinterest; Class council; Evaluation of teaching performance. In order to analyze them, I used the indicative paradigm (GINZBURG, 1989). The data were organized in inventories (PRADO and MORAIS, 2011) that allowed me to focus my attention on the analysis of the records and understand how my professional teaching development took place during this study. After all the collected and inventoried records, nine reports were selected, on the five themes mentioned above, to be analyzed. Thus, I sought, through this, to perceive a path for the professional development of teachers. I believe that work can contribute to the development of a more reflective professional and concerned with the quality of his teaching practice. I also believe that, in order to think about the development of this professional, the participation of educational institutions where they work is fundamental. In this way, this study also contributes to thinking about the formative role of schools.

Key words: Teacher professional development; practices; reports; indicatory paradigm; inventories; formation.

Sumário

Resumo	4
Introdução	7
Minhas origens	7
As inquietações	9
Justificativas	12
CAPÍTULO 1: Construção da profissão docente nos diferentes espaços informativos	17
O profissional docente	23
Questionamentos sobre o ser professor na atualidade	28
Capítulo 2: Desenvolvimento profissional docente e o professor em serviço	31
Desenvolvimento profissional do professor	43
Capítulo 3: a Reflexão docente e o desenvolvimento da competência pedagógica	51
Capítulo 4: Metodologia	57
Os espaços de atuação	59
Os registros	64
Capítulo 5: As análises	73
Primeira passagem: “A gente não sabemos Escolher presidente”	75
Segunda passagem: “Quando é que vai chegar à idade da experiência?”	82
Terceira passagem: “E as ilusões estão todas perdidas. Os meus sonhos foram todos vendidos” - ?	96
Quarta passagem: “Pela janela da classe eu olhava lá fora. A rua me atraía mais do que a escola.”	107
Quinta passagem: Tem que ser selado, registrado, carimbado, avaliado, rotulado se quiser voar!	116
Considerações finais	125
Referências Bibliográficas	131

Introdução

Inicialmente, para que o leitor desta pesquisa possa entender quem sou e de onde escrevo, acredito ser necessário uma breve descrição de quais foram os caminhos percorridos por mim na minha formação pessoal e profissional. Além dos anseios que me levaram a buscar o Programa de Pós-Graduação. Somente após esta leitura, acredito que seja possível ao leitor compreender as inquietudes que me movem e, que talvez sejam o principal elemento norteador do exercício de minha profissão e pesquisa.

Minhas origens:

Sou filho de uma família de classe média de Mogi Mirim, interior de São Paulo, e sempre estudei em escolas particulares. Quando iniciei meus estudos no nível infantil, minha família me matriculou em uma escola tradicional da cidade. Nessa instituição estudei por 10 anos.

Por ser uma Instituição com forte caráter religioso cristão, tive aulas de religião durante toda minha formação, do pré-II até a 8ª série (último ano da escola), portanto a formação cristã faz parte de minha vida, apesar de hoje me considerar uma pessoa sem religião, mas com religiosidade.

Meus estudos no nível Médio ocorreram em outras instituições de ensino voltadas para os Vestibulares, e foi justamente nela que comecei a me interessar pela profissão que hoje exerço.

A escolha por Geografia se deu logo cedo, ao final do 2º colegial e início do 3º. Nunca fui o melhor aluno da sala, não entrei na universidade ao final do terceiro ano do Ensino Médio e fiz um ano de curso preparatório Pré-Vestibular em outra Instituição de Ensino particular e também voltada ao exame de seleção.

Ao final de 2008 ingressei no curso de Geografia da Unesp de Rio Claro. Foram 5 anos de curso até que ao final de 2013 me graduei em licenciatura e bacharelado em Geografia.

Tive muita dificuldade para fazer amizades e sempre me questionava o porquê estava cursando Geografia e o porquê quis ser professor. Inúmeras vezes me questionei se havia feito a escolha “correta”, pois como é muito comum, fui questionado por vários sobre meu desejo de ser professor. Questionamento que baseavam-se na seguinte pergunta, seguida de uma breve

conclusão: “Mas professor? Nossa, você vai sofrer muito na sua vida!”. Tais questionamentos de amigos, familiares e até desconhecidos me abalaram e me provocaram muitos momentos de angústia. Não me parecia haver muitas opções de carreira nem um plano de desenvolvimento para a mesma. Pensei muitas vezes deixar o “mundo acadêmico” e ingressar no “mercado de trabalho”. O desenvolvimento pessoal ao longo do curso, somado ao amadurecimento profissional nos primeiros anos de formado, me fizeram e me faz perceber que as possibilidades não são poucas, que existe uma grande variedade de áreas dentro da própria educação em que posso atuar e conseguir tanto o sucesso pessoal, como profissional e financeiro.

Logo no terceiro ano de graduação comecei a lecionar na rede particular. Inicialmente na mesma escola onde cursei todo meu Ensino Médio. Um dos episódios mais marcantes que tive nesta escola e que me lembro com bastante orgulho foi um dia, em que estava sentado no pátio, refletindo, e percebi que havia chegado onde havia planejado: dar aula em uma das escolas que estudei. Mas que dali em diante era hora de “alçar voos maiores” e (in)felizmente, na época, os voos maiores significam salários melhores.

Foram dois anos nesta Instituição, quando decidi enviar meu currículo à outras escolas. Havia acabado de me formar em Geografia, no final do ano de 2013 e precisava de mais aulas, afinal, só trabalhava 4 horas por semana (dentro da sala de aula, sem contar os períodos de preparação) e precisava me sustentar de maneira independente, sem ajuda de meus pais. Foi quando decidi enviar meu currículo a vários colégios particulares da região. Entre eles estavam os dois colégios que leciono hoje. O Primeiro deles foi Colégio onde eu havia cursado o Curso Preparatório para os Vestibulares (Cursinho) e, entre tantos outros (foram enviados cerca de 60 currículos), o Colégio particular do município de Rio Claro, o qual também leciono até os dias atuais. Começando pela Intuição de Mogi Guaçu, que passará a ser chamada de Escola 1, com o objetivo de facilitar a escrita e leitura do texto e de preservar o anonimato da mesma, sou extremamente grato a oportunidade que me foi proporcionada, inicialmente como professor do 1º ano do ensino médio e hoje como professor dos níveis fundamental II e Médio, além do curso preparatório Pré-Vestibular. Foi nesta instituição que comecei a adquirir experiência para lidar com as situações cotidianas de uma escola, passando pelas críticas e chegando aos elogios.

Entretanto, foi e é no Colégio de Rio Claro, que será chamado de Escola 2, que minhas inquietações, motivos pelo qual escrevo esse projeto, começaram.

As inquietações

Ao ser contratado pela Escola 2, o diretor pedagógico da mesma disse-me a seguinte frase:

“Você não tem o perfil da escola, você não possui experiência, mas por algum motivo eu gostei de você e acredito no seu potencial. Saiba que a escola 2 não está preocupada em passar alunos no vestibular, mas sim em formar líderes. Bem-vindo a escola”

Deste dia em diante minha atuação docente passou a ser dedicada cada vez mais na formação de um público crítico, seguindo o modelo o qual eu acreditava o ideal, tanto de cidadão como de sociedade.

A partir desta breve descrição do lugar de onde falo, faz necessário revelar ao leitor os motivos e inquietações que me levaram a realização deste projeto para posteriormente justificá-las e apresentar as considerações as quais acredito serem importantes para a reflexão da profissão docente.

Ao longo de minha atuação profissional algumas perguntas foram surgindo e transformando minha prática docente. Talvez sejam estas inquietações a parte mais importante deste projeto, pois foram estas o principal motivo que me levou a procurar orientadores para discutir o tema educação e me interessar pelo programa de mestrado.

As aulas e a convivência com os alunos e outros professores fizeram-me questionar inúmeras coisas dentro do ambiente escolar, mas, principalmente, os seguintes assuntos:

- O que é uma escola?
- Para o que “aquilo” serve?
- Para quem “aquilo” serve?
- A educação é realmente um caminho de mudança?
- A escola/educação realmente transformam a sociedade?
- Eu estou contribuindo para essa transformação?

- Como a sociedade encara a escola/educação?
- Meus alunos sairão transformados de minhas aulas e de sua vivência escolar?

Como trabalho em espaços informacionais diferentes é inevitável a comparação entre eles. Dentro destes ambientes, que apesar de serem diferentes espaços, acolhem um perfil socioeconômico que guardam certa similaridade, principalmente quando o critério é a renda mensal das famílias.

A descrição mais detalhada destes ambientes está presente no capítulo metodológico, quando descrevo as escolas em que está pesquisa foi realizada.

Em minha vivência cotidiana eu passei a perceber a escola como um ambiente “enquadrador”, padronizador, onde os pais colocam seus filhos durante o exercício de suas atividades remuneradas para que sejam muito bem instruídos para, quando formados, exercerem as suas atividades profissionais. Na minha visão, a mentalidade deste grupo específico de pais sobre as escolas em que trabalho funcionava/função da seguinte maneira: “Pago profissionais muito bem qualificados para que meus filhos se tornem profissionais muito bem qualificados e assim se tornem muito bem remunerados”. Dentro dessa lógica, a escola passa a me parecer um “grande depósito de gente” e como leciono somente na rede particular, cada vez mais a instituição escolar privada se torna um local com viés meramente mercadológico, indo completamente contra tudo aquilo que acredito/acreditei.

Tais questionamentos e reflexões me fizeram buscar cada vez mais entender os alunos e tentar mostrar a eles não o que “eles queriam, mas sim o que eles precisavam”. Entretanto, os caminhos percorridos por mim durante a Pós-graduação me fizeram questionar se esse tipo de pensamento não é pretencioso e arrogante demais. Será que eu sou capaz de saber os que os alunos precisam? Será que eu tenho a capacidade de diferenciar o que é melhor ou pior para meus alunos? e indo mais além, será que meus alunos também não possuem conhecimentos que possam me ajudar e, conseqüentemente eles também não possam contribuir para a minha formação, tanto pessoal como profissional? Acredito não existir um gabarito para tais questionamentos, mas neste sentido, busco atuar profissionalmente como uma espécie de referência

aos meus estudantes, tentado transmitir a eles uma visão de respeito, questionamento e boas práticas sociais, dentre daquilo que acredito, obviamente, serem boas práticas sociais. Tento ser o menos parcial possível, mostrando as diversas realidades existentes, buscando fazer com que meus alunos enxerguem que não estão sozinhos no mundo, que são seres atuantes e capazes de, pelo menos, transformar a realidade ao entorno, lutando contra as injustiças e preconceitos.

Foram tais inquietações, que me fizeram refletir se o fato de o professor identificar-se como tal, e se, ter a consciência de que ele é um agente da transformação, era primordial ou não para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Minhas inquietações e reflexões sobre a função da escola e o real papel social desta Instituição no Brasil de hoje me levou a questionar os processos de formação docente (inicial e continuada) e se tais processos possuem ou não relação com a atual situação de desvalorização da profissional e, ainda mais, se refletem ou são reflexo de um perfil e postura profissional do professor. É muito comum ouvir, tanto da/na sociedade civil, quanto de políticos brasileiro, que a profissão professor possui caráter assistencialista e voluntarioso. Tal situação pode muito bem ser observada na fala do então governador do Estado do Ceará e ex-ministro da Educação Cid Gomes, quando, em 2011, o mesmo se referindo a greve de professores da Rede Pública estadual diz: “Quem entra em atividade pública deve entrar por amor, não por dinheiro”.

No capítulo um busquei esclarecer minha concepção de professor baseado nos escritos de quatro autores que fazem parte do referencial teórico deste trabalho, sendo eles: Silmara de Oliveira Gomes Papi, José Libâneo, José Contreras e Antônio Nóvoa. Busquei discutir como os espaços de formação/atuação influenciam em minha prática, baseando-me nos conceitos de Lugar e Território. No capítulo dois discuti quais são as necessidades formativas dos professores. No capítulo três está presente uma discussão sobre a necessidade da prática da reflexão para o exercício docente. Nos capítulos seguintes são apresentadas a metodologia desta pesquisa, as análises feitas e, por último, as conclusões

Justificativas

Ao iniciar minha trajetória como professor, me deparei com vários eventos que me levaram a questionar a função da escola na sociedade atual. Questionamentos me moveram a buscar, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista, campus de Rio Claro, minha alma mater, respostas para minhas perguntas.

Em conversas com colegas professores, alunos, e amigos de outras áreas, comecei a refletir se a maneira como o professor enxerga sua profissão e suas trajetórias de formação influenciam em sua prática e, se sim, como está influência se manifesta. Movido por um pensamento embasado na valorização da profissão professor e na sua consequente profissionalização, iniciei minha trajetória como pesquisador da área.

Algumas das perguntas que me moveram podem ser exemplificadas a seguir:

- O que é a escola e para que serve a escola?
- Como minhas ações pedagógicas interferem e influenciam na vida de meus alunos?
- O que eu aprendo e o que eu ensino do/aos meus alunos? e, principalmente, porque se faz necessário minha construção identitária? Como isso interfere na qualidade da docência?
- Quando tais pensamentos começaram a povoar minha cabeça, se fez necessário a busca por referenciais teóricos que fossem capazes de explicar alguns de tais questionamentos.

Para tentar responder tais perguntas e outras que surgissem ao longo da trajetória, procurei minha orientadora, Maria Antônia Ramos de Azevedo, pois me lembrava da qualidade das aulas de Didática ministradas por ela.

A busca pela Pós-Graduação acabou por significar um movimento de ir além da conquista de um título e de melhores colocações profissionais, pois, por meio do mestrado, observei ser importante a busca por resposta, com base científica, a aquilo que me angustiava/angustia como professor e ao meu questionamento pessoal DO QUE É SER UM BOM PROFESSOR, como um bom professor realiza o exercício de sua profissão e como este se vê como um

profissional da área educacional (como o professor atua profissionalmente). Neste sentido, a pós-graduação acabou por contribuir para minha formação quanto professor, preocupado com minha qualidade docente.

Meu primeiro contato com o tema ocorreu após a leitura do livro de Silmara de Oliveira Gomes Papi, intitulado “Professores: formação e profissionalização”. Neste livro a autora chama a atenção para a formação e o exercício do profissional docente, salientando também a situação de desvalorização da classe profissional, do perfil e postura dos professores. Questiona também a necessidade da construção de um novo profissional, alguém engajado com a profissão, responsável, de forma que seja acelerado o processo de profissionalização:

“A profissionalização supõe envolvimento, responsabilização, iniciativa, engajamento profissional; implica trabalhar com colegas, desenvolver-se profissionalmente numa perspectiva de trabalho coletivo, ainda que, individualmente, cada profissional seja responsável por suas ações. É uma perspectiva que ultrapassa os limites dos conteúdos a ensinar” (Papi, 2005, p. 10)

Para Papi (2005), assim como para Enguita (1991) a profissão professor poder ser enquadrada como uma “semiprofissão”, uma vez que a mesma é constituída por grupos assalariados com formação semelhante à de profissionais liberais e que, submetidos aos grupos empregadores, lutam pela ampliação de sua autonomia, prestígio e salário. Dessa maneira, Papi (2005) explica a semiprofissão como:

“O termo profissão supõe uma demanda de posição e reconhecimento social; parte do estudo da docência como profissão, ou como ocupação que deve cumprir uma série de requisitos de formação, organização e exercício profissional. [...] Dentro desse modelo, os professores são classificados como semiprofissionais, isto é, uma categoria que não cumpre todas as características pré-estabelecidas, mas algumas delas” (Papi, 2005, p.23-24)

Para a autora, assim como para Contreras (2002) uma profissão é:

- uma ocupação que realiza uma função social crucial;
- requer um grau alto de destreza;
- tal destreza é exercida em situações não rotineiras;
- seus profissionais devem dotar de um grande conhecimento sistemático;
- requisita um período prolongado de formação superior;

- deve haver uma socialização dos valores profissionais que por sua vez leva a existência de um código de ética;
- os profissionais devem gozar de liberdade para realizar seu próprio juízo perante as situações não rotineiras;
- uma categoria profissional deve ser ouvida quando a elaboração de políticas públicas relativa à sua área de atuação;
- deve possuir um alto grau de autonomia em relação ao Estado;
- seu exercício deve ser recompensado com prestígio e alto nível de remuneração.

Somos semiprofissionais pois, segundo a autora, nossa atuação exige um processo de formação mais curto em comparação a outras atividades profissionais, gozamos de menor status social e nossa autonomia de atuação é bastante limitada.

O fato de a profissão docente ser tratada como semiprofissão por alguns autores é extremamente preocupante para aqueles que se preocupam com os rumos da Educação no país e exige de nós uma postura “anticonformista” e a busca por uma melhora nas condições da profissão.

Diante do exposto, passei a me questionar sobre a importância do tema para o meu exercício profissional e de que maneira eu poderia contribuir para uma valorização de minha classe profissional, pois:

“É preciso chamar a atenção para o fato de que a questão da formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolvem a carreira docente, em cujo âmbito devem ser equacionadas as questões do salário e da jornada de trabalho. Com efeito, as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados. Tais condições dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos.” (Saviani, 2009, p.153)

Marieta Gouvêa de Oliveira Penna, em seu livro “Exercício docente: posições sociais e condições de vida e trabalho dos professores”, ao discutir a função social da escola nos dias de hoje, compreende que as expectativas depositadas na escola são fundamentais para entender o trabalho do professor, revelando e questionando o fato de que:

“à educação deve gerir a crise social e combater a exclusão. A escola se vê impregnada pelo discurso da eficiência e da utilidade, com a incumbência de contribuir para a viabilização de modelo econômico pautado pela livre concorrência e que pressupõe a existência de indivíduos ágeis e flexíveis para adaptarem-se a essa situação” (Penna apud Correia e Mattos 1999, p. 28)

“o magistério, em função das condições de trabalho às quais o professor está submetido, encontra-se desvalorizado, e essa desvalorização manifesta-se da parte dos administradores, dos alunos, pais e mesmo na sociedade, repercutindo na identidade desses profissionais” (Penna apud Gatti 2000. p.32)

Sendo assim, busco em minha dissertação, contribuir para o debate da valorização do profissional docente e para o exercício de sua atuação profissional, discutindo a relação da prática pedagógica e sua interferência na profissionalidade. Busco discutir também como os espaços de atuação profissional desempenham sua influência sobre o sujeito da ação.

Justifico esta pesquisa à busca, por meio do mestrado, obter algumas respostas aos questionamentos que me angustiam enquanto professor atuante, sendo a pós-graduação não apenas um instrumento de qualificação para o mercado de trabalho, mas também uma mobilização e avanço em busca da melhoria da qualidade de aula.

Não pretendo trazer verdades absolutas, pois, por ser uma pesquisa de característica autobiográfica ela refere-se às minhas práticas e aos meus lugares de atuação. Vou analisar meus registros, de minhas atividades, com duas turmas distintas, de duas escolas diferentes de dois municípios do estado de São Paulo, que serão mais bem discutido no capítulo metodológico.

OBJETIVOS

Desta maneira, tendo exposto de forma resumida meu caminho pessoal e profissional e, também, as justificativas para tal estudo, fica exposto que acredito, portanto, na necessidade de um profissional engajado com a profissão, responsável, de forma que seja constante e estimulado o processo de profissionalização. Minhas inquietações me levaram a questionar os papéis que as diferentes instituições, em diferentes municípios que atuo tiveram em minha formação como professor e na pessoa que busca se analisar como tal. Assim surgiu esta pesquisa, elaborada através de uma análise crítica e autoral sobre minha prática

Esta pesquisa tem como objetivo a construção de uma reflexão crítica autoral sobre as experiências e práticas docentes de um professor iniciante no contexto de duas escolas particulares, em diferentes municípios, no interior de São Paulo, buscando responder à pergunta: “Como tal reflexão ressignificou minha prática pedagógica como professor de geografia”. Tal objetivo visa provocar questionamentos, reflexões, indagações para que se possa contribuir para responder as seguintes perguntas:

- O que é ser professor?
- Quais as responsabilidades profissionais do professor com os alunos, com a instituição e com a sociedade?
- A busca por essa reflexão é uma maneira de “sobreviver” aos/nos espaços que atuo?
- Quais são as condições que favorecem e afetam o desenvolvimento profissional?
- Como refletir sobre sua prática docente afeta sua prática docente?

Este trabalho buscou também discutir os significados dados à profissão docente assim como a sua profissionalidade. Os conceitos de profissão docente e profissionalidade serão trabalhados mais adiante em um capítulo destinado especificamente a eles.

CAPÍTULO 1: Construção da profissão docente nos diferentes espaços informativos

Busquei esclarecer minha concepção de professor, e consequentemente as respostas para tais perguntas baseadas nos escritos de quatro autores que foram o referencial teórico deste trabalho, sendo eles: Silmara de Oliveira Gomes Papi, José Libâneo, José Contreras e Antônio Nóvoa.

A escolha destes referencias deve-se a proximidade com os textos ao longo de meu processo de formação profissional. Tais autores foram fundamentais para as reflexões e indagações que fiz nos últimos anos sobre minhas práticas e as responsabilidades de minhas ações como professor. O exercício de minha profissão e consequente profissionalismo foi muito baseado no que estes autores expuseram. Sendo, acredito ser interessante começar este capítulo de uma maneira um pouco diferente do habitual, expondo um texto que recentemente foi compartilhado no WhatsApp do grupo de pesquisa ao qual participo, GEPPU (Grupo de Estudos e Pesquisa em Pedagogia Universitária), intitulado de “Rolha Pedagógica”. Tal texto ilustra de maneira criativa um problema bastante comum relacionado a educação: a falta de preparo de parte dos profissionais que trabalham em sala de aula.

“A Rolha pedagógica

Um Supervisor visitou uma escola fundamental. Em seu trajeto observou algo que lhe chamou a atenção:

Uma professora estava entrincheirada atrás de seu escritório, os alunos faziam a maior bagunça; o quadro era caótico.

Decidiu, então, se apresentar:

- Com licença, sou o Supervisor... Algum problema? -

- Estou completamente perdida senhor, não sei o que fazer com estas crianças...

Não tenho lâminas de apresentações, não tenho livros, o ministério não envia sequer o mínimo material didático, não tenho recursos eletrônicos, não tenho nada novo para lhes mostrar, nem o que lhes dizer! –

O Supervisor, que era um docente de alma, viu uma rolha sobre o escritório, a tomou, e com serenidade oriental falou com as crianças:

- Alguém sabe o que é isto? –

- Uma rolha! - gritaram os alunos surpresos.

- Muito bem. E de onde vem a rolha? -

- Da garrafa. Uma máquina a coloca. De uma árvore. Da cortiça. Da madeira. – Respondiam as crianças animadas.

- E o que dá para fazer com madeira? – continuava entusiasta o docente.

- Cadeiras. Uma mesa. Um barco! -

- Muito bem, então teremos um barco. Quem se anima a desenhá-lo? Quem faz um mapa na lousa e indica o porto mais próximo para o nosso barquinho? Escrevam a qual Estado brasileiro corresponde. E qual é o outro porto mais próximo que não é brasileiro? A qual país corresponde? Alguém lembra que personagens famosos nasceram ali? Alguém lembra o que produz esse país? Por acaso, alguém conhece alguma canção desse lugar? -

E assim, começou uma aula variadíssima de desenho, geografia, história, economia, música etc.

A professora ficou muito impressionada. Quando a aula terminou, comovida, disse ao supervisor:

- Senhor, nunca esquecerei a valiosa lição que hoje me ensinou. MUITÍSSIMO obrigada!!!

O tempo passou. O Supervisor voltou à escola e procurou pela professora. A encontrou novamente encolhida atrás de seu escritório, os alunos, outra vez, em desordem total.

- Mas, professora, o que houve? Lembra de mim? -

- Mas é claro, como poderia esquecê-lo? Que sorte que o senhor voltou! Não encontro a rolha. Onde a deixou? -

Quando alguém não tem vocação para aquilo que deve realizar, nunca vai achar a rolha!”

Em um primeiro momento, a leitura deste texto me trouxe bastante conforto, pois, de certa maneira, disse aquilo que eu acreditava, entretanto, após algumas reflexões e indagações feitas por outras pessoas, comecei a questionar se a Educação e a prática docente é uma vocação ou se é algo que se aprende. A realização dessa pesquisa é uma busca por essa resposta. Ser professor é algo que se aprende ou é um dom que se desenvolve? A prática docente dessa maneira necessita de uma teoria pedagógica ou se desenvolve na prática. Acredito não haver uma única resposta para essa pergunta e espero que a esta escrita possa ajudar com elementos para uma resposta, tanto pessoal como coletiva.

Antônio Nóvoa, em seu texto publicado com o título de “Professores: Imagens do futuro presente” questiona as produções existentes sobre o processo de formação de professores. Segundo o autor, existem basicamente

dois grupos que estudam e produzem textos, artigos e publicações sobre o assunto, sendo que o primeiro grupo é constituído por investigadores da área da didática e cientistas educacionais, o qual utiliza com bastante frequência o conceito de professor reflexivo. Já o segundo grupo, formado por especialistas, técnicos e consultores de organizações internacionais, como por exemplo a OCDE, União Europeia, Banco Mundial e possuem como principal argumento educacional os dados comparativos. É preciso destacar, portanto, que segundo Nóvoa, no processo de formação dos professores, esses dois grupos têm contribuído mais que os professores na produção do conhecimento.

Desta maneira, é mais do que necessário, é urgente, inserir os professores no processo de produção do conhecimento na área de ensino e aprendizagem, não só dos conteúdos a serem ministrados, mas também de exercício da profissão.

Nóvoa cita Shulman ao fazer uma analogia bastante explicativa sobre a necessidade e importância de inserir os professores no processo de formação de sua classe:

“Lee Shulman explica que um dia acompanhou a rotina diária de um grupo de estudantes e professores médicos num hospital escolar. O grupo observou sete doentes, estudando cada caso como uma “lição”. Havia um relatório sobre o paciente, uma análise da situação, uma reflexão conjunta, um diagnóstico e uma terapia. No final, o médico responsável discutiu com os internos (alunos mais avançados) a forma como tinha decorrido a visita e os aspectos a corrigir. De seguida, realizou-se um seminário didático sobre a função pulmonar. O dia terminou com um debate, mais alargado, sobre a realidade do hospital e sobre as mudanças organizacionais a introduzir para garantir a qualidade dos cuidados de saúde. Lee Shulman escreve que viu uma instituição refletir coletivamente sobre o seu trabalho, mobilizando conhecimentos, vontades e competências. E afirma que este modelo constitui não só um importante processo pedagógico, mas também um exemplo de responsabilidade e de compromisso. Neste hospital, a reflexão partilhada não é uma mera palavra. Ninguém se resigna com o insucesso. Há um envolvimento real na melhoria e na mudança das práticas hospitalares.” (Nóvoa, 2009, p.18)

Trata-se, portanto, de uma mudança na formação de professores que vêm de dentro para fora. Os professores, dessa maneira, passariam a ser agentes do processo de formação dos seus colegas. O processo de formação de

professores deixa de ser externo, de cima para baixo, e ganha uma perspectiva horizontal.

“Trata-se, sim, de afirmar que as nossas propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho. Enquanto forem apenas injunções do exterior, serão bem pobres as mudanças que terão lugar no interior do campo profissional docente.” (Nóvoa, 2009, p. 7)

Interessante essa proposição de Nóvoa, pois ela oferece uma perspectiva nova sobre o processo de formação de professores uma vez que muda a lógica de produção do conhecimento dos futuros docentes. Lembro-me que, durante minha graduação, as aulas de Estágio Supervisionado eram para mim muito cansativas e sem sentido. Não conseguia enxergar naquelas aulas um objetivo e as discussões, com pouca prática, não me atraíam. Hoje percebo que alguns dos elementos discutidos em aula e não construídos e constituídos em mim me fizeram falta, principalmente, no primeiro ano de atuação. Porém, algumas ressalvas são necessárias serem feitas sobre este processo pois, de nada adiantará uma nova concepção de formação de professores se os professores formadores dos novos docentes não estiverem preparados para tal ação.

É necessário preparar os docentes e futuros docentes para tal lógica, uma vez que muitos dos docentes que exercem sua profissão na atualidade, foram formados em uma lógica tradicional, de reprodução de conteúdo, que não valoriza a reflexão e a crítica de suas práticas. Essa nova lógica de formação exige um perfil profissional reflexivo, crítico e investigativo.

Refletindo sobre a minha falta de atenção as aulas de Estágio, durante a realização desta pesquisa, passei a me questionar se a minha desvalorização as aulas de Estágio Supervisionado não se devia ao fato já atuar profissionalmente como professor enquanto ainda cursava a graduação, uma vez que comecei a docência durante o 3º ano de Geografia e, um dos embates que mais me marcaram, foi o questionamento do porquê eu deveria fazer estágio se eu já atuava profissionalmente. Outro fato marcante foram as ações da professora que fui “obrigado” a acompanhar durante as atividades de estágio. Acredito que a mesma encontrava-se em situação de completo mal estar, desmotivada e, portanto, não preparada para participar do processo de formação de novos professores. Tal realidade era muito comum entre os colegas do curso

de graduação, pois sempre era relatado que quando eles chegavam nas escolas para a prática do estágio, era questionado o porquê de quererem ser professores, que ainda havia tempo deles mudarem de ideia e que ser professor era algo degradante e desgastante. Tal tipo de atitude, se presente dentro deste novo modelo proposto por Nóvoa, deve vir acompanhado de uma profunda investigação e reflexão sobre o contexto no qual ela ocorre. Não se trata de exigir que os professores estejam sempre preparados e motivados, mas sim de que os mesmos sejam capazes de identificar as situações que os motivam ou não e, a partir de uma reflexão sobre os fatos, possam trabalhar para mudar aquela realidade. A desvalorização do profissional docente é, infelizmente, muito comum atualmente, mas os professores devem sempre ter conhecimento de seu papel social e de sua capacidade de transformação, por mais difícil que isso seja.

Mais adiante será relatado minha experiência em atividades de Estágio atuando profissionalmente como professor. Muito daquilo que refleti e me questionei ao longo destes anos pude colocar em prática ao atuar como professor formador de futuros docentes.

Outro autor o qual é importante expor ao leitor e assim marcar posição quanto ao referencial utilizado é José Libâneo (2001; 2004). Em seu texto sobre a identidade profissional dos professores e o desenvolvimento de competência, o mesmo articula palavras importantes sobre a categoria profissional professor e as necessidades específicas da profissão, explicando que o professor é um profissional que possui como principal atividade o ato de ensinar, mas que para ele atingir sua PROFISSIONALIDADE (aquilo que é primordial para o ato de ensinar) o indivíduo necessita à conquista da PROFISSIONALIZAÇÃO e do PROFISSIONALISMO.

“O professor é um profissional cuja atividade principal é o ensino. Sua formação inicial visa a propiciar os conhecimentos, as habilidades e as atitudes requeridas para levar adiante o processo de ensino e aprendizagem nas escolas. Esse conjunto de requisitos profissionais que tornam alguém um professor, uma professora, é denominado profissionalidade. A conquista da profissionalidade supõe a profissionalização e o profissionalismo. A profissionalização refere-se às condições ideais que venham a garantir o exercício profissional de qualidade. Essas condições são: formação inicial e formação continuada nas quais o professor aprende e desenvolve as competências, habilidades e atitudes profissionais; remuneração compatível com a natureza e as exigências da profissão; condições de trabalho (recursos físicos e

materiais, ambiente e clima de trabalho, práticas de organização e gestão). O profissionalismo refere-se ao desempenho competente e comprometido dos deveres e responsabilidades que constituem a especificidade de ser professor e ao comportamento ético e político expresso nas atitudes relacionadas a prática profissional.” (Libâneo, 2004, p. 73)

Dessa maneira, fica entendido que profissionalização são “as condições ideais que venham a garantir o exercício da profissão com qualidade” e essa qualidade só seria atingida mediante formação inicial e continuada com desenvolvimento de saberes docentes (tema que será discutido mais adiante), remuneração compatível e condições de trabalho adequadas, e que profissionalismo consiste no desempenho dos compromissos da profissão, como, por exemplo, comportamento ético nas práticas profissionais, participação nas reuniões pedagógicas e nos processos de gestão escolar, além, é claro, das responsabilidades que constituem a especificidade da profissão professor. O profissionalidade docente, por sua vez, só será atingido se aliarmos as externalidades da profissão (profissionalização) com as condições internas da profissão (profissionalismo).

Segundo Papi (2005) a profissionalização supõe o envolvimento, responsabilização, iniciativa, engajamento profissional; implica trabalhar com colegas, desenvolver-se profissionalmente numa perspectiva de trabalho coletivo, ainda que, individualmente, cada profissional seja responsável por suas ações. Neste contexto é necessário se perguntar qual a influência que a trajetória pessoal exerce neste processo.

Seria necessário refletir qual a origem social dos professores no Brasil para que possamos pensar em uma valorização da classe como um todo? Mas esse tipo de pergunta não revela um preconceito e uma consequente exclusão? Qual a influência existente do processo de formação, desde os primeiros passos escolares, até a graduação, na prática docente? Como essas reflexões podem colaborar para a profissionalização docente e a construção de uma nova cultura e postura profissional?

Penso que o termo profissão carrega consigo uma série de elementos que são importantes, uma vez que as palavras não são neutras. Quando dizemos que tal pessoa possui uma profissão, estamos dizendo que ele possui uma certa qualificação para o exercício daquela atividade, recebendo assim, um destaque

social e sendo reconhecido. É através do exercício profissional que o indivíduo se destaca, mostrando suas habilidades e inteligência. Segundo Papi (2005) tanto o profissional realiza um trabalho que serve à sociedade, quanto a sociedade lhe retribui com recompensas materiais e psicológicas que lhe proporcionam benefícios.

O profissional docente.

Para Nóvoa (2009), é uma tarefa quase que impossível definir as características de um “bom professor”, entretanto, algumas características simples de profissionalismo podem caracterizar um bom trabalho docente na atualidade.

A seguir são colocadas tais características. Mais adiante, na análise de um dos relatos escritos ao longo do projeto, se retornará a visão de um “Bom professor” sob a ótica de Cunha (1988).

As características de um “bom professor”:

1. Conhecimento Específico:

Primeiramente, a necessidade de um Conhecimento Específico da área lecionada é essencial para que esse professor possa trabalhar junto a seus alunos, no processo de construção de conhecimento. Sem um conhecimento específico cimentado, portanto, sem uma formação inicial de qualidade, será mais difícil o professor trabalhar na construção do conhecimento com seus alunos e, com isso, desenvolver o que Nóvoa (2009) chama de Tato Pedagógico.

2. Tato Pedagógico

Definido por Nóvoa (2009) como capacidade de relação e de comunicação sem a qual não se cumpre o ato de educar e, também, a capacidade de se dar ao respeito, conquistando os alunos para o trabalho escolar.

Segundo Libâneo:

“os professores continuam sendo os principais agentes da formação dos alunos e, portanto, a qualidade dos resultados de aprendizagem é inseparável da sua qualificação e competência profissionais [...] Os cursos de formação inicial têm um papel muito importante na construção dos conhecimentos, atitudes e convicções dos futuros professores necessários à sua identificação com a profissão.(Libâneo, 2005, p.75)”

É importante salientar que Libâneo faz uma ressalva sobre a necessidade da formação continuada, dizendo que “é na formação continuada que essa identidade se consolida, uma vez que ela pode desenvolver-se no próprio trabalho”

De maneira indireta Libâneo cita também a necessidade das características anteriores, colocadas por Nóvoa, para o desenvolvimento das características que virão a seguir:

“não basta ao professor ter uma lista de métodos e técnicas a serem utilizados. O que ele precisa é desenvolver a capacidade de dar respostas criativas conforme cada situação. Não precisa tanto saber aplicar regras já estabelecidas, mas construir estratégias, descobrir saídas, inventar procedimentos. Ou seja, o professor precisa ser capaz de inventar suas próprias respostas. Neste ponto, chegamos à necessidade do trabalho em equipe mediante o qual os professores formulam o projeto pedagógico-curricular, criam uma cultura organizacional, interagem com seus colegas, assumem as responsabilidades coletivamente, pensam juntos, discutem juntos, encontram soluções juntos.(Libâneo, 2005, p. 75)”

Pensando assim, a terceira característica daquilo que os autores e eu entendemos como um bom profissional professor é o Trabalho em Equipe e a Cultura Profissional, que segundo Nóvoa (2009), pode ser entendida como os novos modos da profissionalidade docente.

3. Trabalho em Equipe e a Cultura Profissional

Tal característica só pode ser atingida com um exercício profissional cada vez mais articulado em torno da prática, reforçando as dimensões coletivas e colaborativas, e em uma nova visão de trabalho docente, em uma instituição escolar que integre cada vez mais os professores, pois grande parte dos saberes docentes se aprende na prática, portanto, sendo assim, é importante e necessário aprender com os “mais experientes”, reafirmando o que foi dito anteriormente sobre a necessidade do trabalho em equipe.

4. Compromisso Social

O Compromisso social com a profissão é a quarta característica importante de um bom professor. Para Nóvoa (2009) “educar é conseguir que a criança ultrapasse as fronteiras que, tantas vezes, lhe foram traçadas como destino pelo nascimento, pela família ou pela sociedade”, para Libâneo (2004, p.76), “à docência constitui um campo específico de intervenção profissional na prática social - não é qualquer um que pode ser professor”, portanto, o compromisso com a profissão talvez seja a mais importantes das características daquilo que podemos entender como um “bom professor”, pois as atitudes tomadas por nós refletem de maneira extremamente significativa na vida dos alunos, podendo elas estimularem os mesmos para a construção de seus conhecimentos, atingindo a tão buscada libertação, ou então, desestimularem, aprisionando-os por um longo período, ou até mesmo para sempre, na reprodução de conteúdo e no pensar segundo a cabeça de outros.

A origem da profissão docente está ligada a construção política e social dos seres humanos e prova disso é o fato que seu exercício desenvolveu-se com normas intimamente ligadas a Igreja e posteriormente ao Estado. Com o passar dos tempos e a chegada da Modernidade,

“a escola foi vista como um instrumento de ascensão social e, com ela, a figura do professor personificou tal possibilidade: além de agentes culturais, os professores foram vistos, também, como agentes políticos, capazes de prover os indivíduos de condições para o acesso a uma nova forma de vida.” (Papi, 2005, p. 21).

Entretanto, apesar de existir no imaginário social a visão de que a Educação é transformadora e talvez a única saída para o desenvolvimento da sociedade como um todo, a figura do professor é colocada hoje como um “inimigo a ser combatido”, pois o mesmo é visto como “ideologizador”, como alguém que quer impor sua visão sobre seus aluno. Prova disso é a existência de projetos como o “Escola sem partido” e a frequente presença no noticiário de professores que foram ameaçados e chegaram até mesmo a perder seus empregos por se posicionarem politicamente, sendo o status da profissão algo de caráter contraditório porque, “embora o discurso oficial trate da função como indispensável à sociedade, estudos sobre a situação dos professores apontam

para um crescente mal-estar, ocasionados pela pouca valorização profissional”. (Papi, 2005, p. 22).

Como a sociedade humana é movida por frequentes mudanças políticas, econômicas e sociais, a escola, por ser parte integrante dessa sociedade, também está mudando, necessitando de uma renovação institucional e na concepção de educação para atender as necessidades dessa nova sociedade que se forma. Segundo Viera (2001) para que tenhamos uma real construção do conhecimento a pedagogia e educação devem deixar de ser um espaço confinado e se tornar um espaço alargado e aberto. Nesse sentido, o conhecimento deixa de ser meramente declarativo e processual, tornando-se contextualizado, ético e identitário. O aluno passa a ser um consumidor crítico e produtor criativo dos conteúdos, não mais um mero recebedor de informações. Para o exercício dessa nova pedagogia o professor deve ser experimentador e reflexivo, produzindo conhecimento profissional, individualizado e coletivizado e o aluno passa a desenvolver valores de criticidade, participação, diálogo, negociação, responsabilidade, liberdade e criatividade. Porém, no momento em que se encontra a nossa sociedade, é necessário se fazer uma pergunta: Os alunos querem ou estão preparados para serem os sujeitos de sua aprendizagem?

“O processo de profissionalização não é um movimento linear e hierárquico. Não se trata de uma questão meramente técnica. O que se espera e se deseja é a profissionalização do magistério seja um movimento de conjunção de esforços, no sentido de se construir uma identidade profissional unitária, alicerçada na articulação entre formação inicial e continuada e exercício profissional regulado por um estatuto social e econômico, tendo como fundamento a relação ente: teoria e prática, ensino e pesquisa, conteúdo específico e conteúdo pedagógico, de modo a entender à natureza e especificidade do trabalho pedagógico” (Papi, 2005, p. 31 apud Veiga 1998, p. 76-77)

Sobre as especificidades do trabalho pedagógico cabe salientar que as profissões se diferenciam pelos conhecimentos que lhe são específicos e pela configuração de uma prática consoante com as determinações do ofício. Assim, os profissionais desenvolvem determinados comportamentos, destrezas, valores, atitudes, constroem conhecimentos que constituem o que é específico da profissão, ao que se chama de profissionalidade (Papi, 2005; Sacristán 1995), retomando aquilo que já foi exposto sobre o pensamento de Libâneo.

O ensino sendo uma prática social fortemente vinculada ao seu tempo e as demandas que a sociedade possui, é uma prática que alinha diversos autores, mas que podem ser resumidos, em sua parte mais operacional, em três grupos, sendo eles: A Instituição; os alunos; os professores.

O contexto cultural e social ao qual aquela instituição e grupo de alunos estão inseridos é determinante para as necessidades de construção de conhecimentos, os quais eles precisarão desenvolver.

“Em contrapartida, o ato de ensino-aprendizagem dá-se em uma tripla articulação. É o jovem que se educa, que aprende. Vamos considerar a vertente da aprendizagem, mas seria a mesma coisa com a vertente da educação. Se o jovem não se mobiliza intelectualmente, ele não aprende. O que quer que o professor faça, ele não pode aprender no lugar do aluno. Ou, se preferirmos: só o aluno pode fazer aquilo que produz conhecimento, e o professor só pode fazer alguma coisa para que o aluno o faça. Evidentemente, sempre com um coeficiente de incerteza. Nesse sentido, o trabalho do professor não é ensinar, é fazer algo para que o aluno aprenda. [...] Entretanto, esses dois termos (educando, educador) articulam-se com um terceiro: uma instituição (a escola, mas poderia também ser a família ou outra instituição). Trata-se de uma instituição social, submetida a políticas.[...] Essa instituição não pode produzir o conhecimento no aluno [...]. A instituição pode apenas fazer algo que talvez modifique aquilo que o professor e o aluno fazem. Existe aí uma articulação fundamental entre três ações de “fazer”, na qual o poder político está do lado da instituição e o poder intelectual do lado do professor, mas na qual aquilo que produz, em última instância, o sucesso ou o fracasso do empreendimento está do lado do aluno. Eis aí uma das chaves para compreender a condição do professor: ele deve fazer alguma coisa, e ele será cobrado por aquilo que tiver feito, mas ele não pode produzir diretamente o resultado de sua ação. O que vai produzir ou não o conhecimento é a atividade intelectual do aluno, e este tem a capacidade de bloquear todo o processo.” (Charlot, 2006, p.15)

Ainda sobre este assunto, cabe ressaltar as explicações feitas por Papi (2005), e Sacristán (1995) que afirmam ser necessário ampliar o conceito de prática educativa, devendo esta ser entendida numa concepção mais abrangente e não delimitada apenas a prática do professor em sala de aula. Para Papi (2005) a educação envolve outras esferas, sejam elas de determinações políticas, econômicas ou culturais. Isso faz com que os professores não tenham total domínio sobre sua prática, uma vez que tais setores interferem na vida escolar.

Questionamentos sobre o ser professor na atualidade

Ser professor adquiriu na atualidade algumas características que anteriormente não existam ou não eram necessárias. Frente a uma série de transformações sociais, políticas e econômicas, o professor é visto hoje, pela sociedade, de maneira ambígua, uma vez que é considerado, ao mesmo tempo, como agente transformador de uma nação, sendo essencial para o desenvolvimento como um todo, e como o inimigo a ser combatido, pois exerce influência ideológica sobre seus alunos e os doutrina para pensarem de acordo com aquilo que ele, professor, julga ser certo.

A existência de inúmeros equipamentos tecnológicos, como tablets, computadores, projetores, todo um aparato digital que podem ser utilizados como ferramentas didáticas também é algo que deve ser mencionado, pois os mesmos transformaram a atividade docente, não somente dentro das salas de aulas, mas também fora delas. É cada vez mais frequente os alunos pesquisarem suas curiosidades na internet e procurarem os professores para as sanarem, seja via e-mail ou qualquer outra Rede Social, como também é comum alunos questionarem, quase que de maneira instantânea, algo que o professor disse em aula, pois o aluno acabou de pesquisar na rede e encontrou algum tipo de informação que vai no sentido contrário ao que o professor disse.

Indo um pouco mais além, Libâneo nos coloca os conflitos existentes no campo educacional, escrevendo:

“ao mesmo tempo em que se fala da valorização da educação escolar para a competitividade, para a cidadania, para o consumo, continuam vigorando salários baixos e um reduzido empenho na melhoria da qualidade da formação profissional dos professores. As condições de trabalho e a desvalorização social da profissão de professor, de fato, prejudicam a construção da identidade dos futuros professores com a profissão e de um quadro de referência teórico-prático que defina os conteúdos e as competências que caracterizam o ser professor” (Libâneo, 2004, p. 74)

Tais transformações e conflitos, exigem uma nova postura profissional do professor, exigindo agilidade e competência para lidar com os novos desafios, sendo assim, é extremamente necessário pensarmos em um profissional reflexivo, que frequentemente repensa sua prática e reformula suas ações, para que ele não seja um mero transmissor de informação, uma “máquina de xerox”,

que reproduz o conhecimento que foi repassado a ele. É importante que o professor assuma uma postura de construção do conhecimento e tenha clareza da diferença entre informação e conhecimento. Informação é algo que vem de fora, é passado para nós. Já conhecimento vem de dentro, é construído por nós. Vejo frequentemente colegas se equivocarem com os termos e reproduzirem a ideia de que os alunos possuem um nível de conhecimento muito alto, quando na realidade os alunos são meros transmissores de informação e que, quando questionados sobre algo, se perdem, pois não foram capazes de transformarem aquelas informações em conhecimento.

Para alguns autores, como por exemplo Alarcão (2010), o professor reflexivo deve ser entendido como o profissional que sabe as razões que o levam a ser professor. Os professores têm de ser agentes ativos do seu próprio desenvolvimento e do funcionamento das escolas como organização ao serviço do grande projeto social que é a formação dos educandos.

Compartilho às ideias da autora, entretendo, para que este profissional seja cada vez mais frequente nas escolas brasileiras, é necessário (re)pensar os processos de formação docente e as tendências pedagógicas que seguiremos e utilizaremos como projeto de educação para o país.

Ao assumir a profissão professor, sempre atuei pensando em como poderia ser um agente de transformação social, uma vez que, ao meu entendimento, a Educação é o mais importante meio de desenvolvimento social, político e econômico de uma sociedade, país ou nação. Pensando assim, assumo uma enorme responsabilidade frente aos meus alunos, pois serei eu, não sozinho, mas em coletivo, um agente atuante de seu processo de formação pessoal e acadêmico. Desta maneira, devo fazer com que meus alunos e alunas se interessem pelo conhecimento, estimulando-os a elaborar suas teorias e orientando-os durante este processo. Para isso, uma das mais importantes ações que devo ter em meu exercício docente é justamente a reflexão, o questionamento de minha Práxis. Devo sempre levar em consideração as condições sociais, políticas e econômicas das instituições onde atuo e, quem sabe assim, ser este agente de transformação!

“as práticas escolares institucionais, de fundamental importância, podem desencadear um processo de dependência nos profissionais, na medida em que eles deixam encaminhar apenas por direções externas. Dividem-se em práticas institucionais, relacionadas à estrutura e ao funcionamento dos sistemas escolares; práticas organizativas, relativas à organização e ao funcionamento da escola; e ainda, práticas didáticas, que expressam o sentido mais imediato da prática e que se encontram relacionadas às outras formas. As últimas são de responsabilidade direta do professor e constituem conteúdo da profissionalidade docente num sentido restrito e técnico. As práticas concorrentes, como o próprio termo sugere, estão fora do sistema escolar, mas têm influência direta sobre a prática didática, uma vez que se concretizam em forma de manuais, livros didáticos, mecanismos de supervisão das escolas. Pretendem dirigir a ação dos professores e controlá-los, podendo transformá-los em simples executores de decisões externas, em sujeitos sem autonomia. A consideração das referidas práticas é necessária para uma análise sobre a profissionalidade docente, pois envolvem o âmbito da ação profissional. É com relação a elas que o profissional professor pode desenvolver uma postura de acomodação ou de busca de mudanças.” (Papi, 2005, p. 36)

Capítulo 2: Desenvolvimento profissional docente e o professor em serviço

Neste capítulo, a ideia é discutir quais são as necessidades formativas dos professores. O capítulo é importante pois ele busca esclarecer como a formação inicial implica no desenvolvimento profissional e na atuação do professor em sala de aula.

Partindo do que foi descrito anteriormente, me questiono:

- minha deficiência formativa no campo teórico da educação trouxe e traz implicações na minha prática?
- Não conhecer a fundo teóricos da educação implica na qualidade de minhas aulas?
- O “aprender na prática” é suficiente para lecionar uma “boa aula” ou é necessária uma sólida formação teórica para ser considerado um bom professor?

Essas são algumas das perguntas que procuro debater ao longo do capítulo.

A busca por práticas docentes que possam ser consideradas de qualidade e de sucesso foi algo que sempre pautou minha atuação docente. Nesse sentido, três fatos foram e são importantes ao longo desses anos de atuação. Para facilitar a compreensão, intitulei os três fatos com os seguintes nomes: “A terceira Aula”; “O jogo da imitação” e “Somos todos iguais, mas tão desiguais”.

1º Fato - A terceira Aula:

A terceira aula é sempre a melhor. Logo nos meus primeiros anos atuando como profissional docente eu me deparei com um texto escrito pelo historiador Leandro Karnal, chamado “Conversas com um jovem professor”, de 2012. Nesse texto o elemento que mais me chamou a atenção foi a passagem “Aula e teatro”, na qual o autor expõe o seguinte texto:

Quase todos os professores dão a mesma aula muitas vezes. Em algumas escolas públicas e privadas, há muitas salas da mesma série. Um professor de baixa carga horária pode, por exemplo, entrar em dez salas da mesma série numa semana. Isso significa repetir o mesmo conteúdo muitas vezes. Você notará que a primeira aula de um conteúdo novo é um teste, uma experiência. Na segunda você vai acelerar tal coisa ou explicar melhor o que despertou muitos problemas na aula inaugural. É um aperfeiçoamento. A terceira aula de um mesmo conteúdo é, em geral, a melhor. É o apogeu. Você já saberá até qual piadinha funciona. Mas poderá existir a quarta, a quinta, a sexta. Você perceberá que a aula vai ficando mais curta e mais rápida. É o declínio. (Kanal, 2012, p.21)

Tal trecho foi e é muito evidente em minhas práticas. Percebo com toda a clareza o que o autor quis dizer com a melhora gradual das aulas. Como nas escolas que leciono existe número reduzido de turmas, não ultrapassando o máximo de três turmas por série de ensino, nunca tive a experiência de lecionar a quarta, a quinta e a sexta vez a mesma aula, na mesma semana. Entretanto, como leciono para as mesmas séries de ensino em escolas diferentes, consigo perceber que o que aprendi em uma aula, em uma escola, posso, e, na maioria das vezes, uso, na outra.

Nesse mesmo sentido, é interessante pensar que a prática leva a uma melhora qualitativa das aulas. As primeiras vezes que lecionei temas novos existia dúvidas sobre o que era importante e o que não era, quando e em qual momento da aula deveria inserir determinado assunto relacionado ao tema ou até mesmo quando fazer e qual brincadeira fazer para descontrair os alunos e retomar sua atenção. Mas é importante também pensar que a reprodução por si só das aulas não leva a uma melhora das mesmas para não ficar uma ideia vaga de que “quanto mais eu repito, melhor fica”. A “terceira aula” é um exemplo de como o pensar a prática didática é eficaz na busca de uma melhor qualidade do exercício docente. Dessa maneira, a simples reprodução de uma aula, sem uma reflexão crítica sobre as mesmas, acaba por se tornar um fator vago e sem sentido, não atingido o objetivo aqui proposto.

2º: O jogo da imitação:

Esse fato é interessante. Uma prática que foi comum nos meus primeiros anos como professor e, sempre que possível, perdura até hoje (devido ao aumento na carga horaria não é mais possível realizar tal pratica, não no ritmo

que gostaria) é assistir aulas de outros colegas que, no meu julgamento, são excelentes professores e que podem me ensinar muito sobre postura em sala de aula. Acompanhei professores de física, redação, matemática, história e geografia. Percebi e percebo que muito de minhas atitudes em sala de aula vem de práticas e posturas que aprendi e acabei por “imitar” de tais profissionais. Desde a montagem da lousa e dos slides que são expostos aos alunos até a postura corporal e atitudinal. Muitas vezes me percebo realizando atos que tais professores “me ensinaram” e posso dizer, com toda certeza, que tal jogo da imitação contribui, e muito, para minha prática docente em sala de aula. Entretanto, é sempre importante lembrar, que mesmo os professores que são bons exemplos, também possuem práticas pedagógicas que, no mínimo, podem ser melhoradas.

3º: São todos iguais, mas tão desiguais:

Como já foi dito, leciono para várias turmas, muitas da mesma série e em escolas diferentes. É interessantíssimo perceber que apesar dos alunos possuírem a mesma idade, estarem inseridos dentro do mesmo conteúdo programático, portanto, serem iguais do ponto de vista amplo (alunos de ensino médio do 1º, 2º ou 3º ano), eles possuem diferenças marcantes entre si. Essa diferença pode aparecer por serem alunos de instituições de ensino diferentes, por serem de cidades diferentes, por serem de origens diferentes, pelo fato de estudarem sempre na mesma escola ou por terem vindo de outras instituições. Pode ser pelo fato de possuírem um poder aquisitivo diferente e, devido a isso, sonhos diferentes, enfim, por inúmeros motivos. Até mesmo dentro da mesma escola uma turma é diferente da outra. O primeiro ano “A” não é igual ao primeiro ano “B”, que por sua vez é completamente diferente do primeiro ano “C”, que não possui relação nenhuma com o primeiro ‘A’. Dessa maneira, aquilo que é considerado como prática de sucesso em uma das turmas, em uma das escolas, não necessariamente será sucesso na turma seguinte ou na outra escola.

Esses três fatos, pode-se dizer, são os pilares de meu desenvolvimento profissional e de minha atuação docente. Toda vez que tentei padronizar aulas, repetir práticas em turmas com características diferentes ou não preparei aula levando em consideração a particularidade de uma instituição em relação a outra ou de uma turma em relação as demais, não obtive o sucesso que imaginei ter.

Ao me preparar para a aula pensando nessas particularidades, a “boa prática” obteve resultados do ponto de vista qualitativo muito mais satisfatórios. Mas como posso qualificar os resultados obtidos por uma aula? Como é possível perceber que tal prática atingiu os resultados esperado? Como minha prática interfere nos alunos?

Buscando compreender essas perguntas, volto-me ao processo que me leva a sala de aula. Acredito que para discutir aquilo que possa ser considerado uma “boa aula” devemos compreender primeiro quais são os conhecimentos necessários para que um professor inicie sua prática.

Segundo Maria da Graça Nicoletti Mizukami, em seu texto intitulado “Escola e desenvolvimento profissional da docência” a escola pode e deve ser um ambiente de formação e desenvolvimento profissional, pois, para a autora:

“A docência é uma profissão complexa e, tal como as demais profissões, é aprendida. Os processos de aprender a ensinar, de aprender a ser professor e de se desenvolver profissionalmente são lentos. Iniciam-se antes do espaço formativo dos cursos de licenciatura e prolongam-se por toda a vida, alimentados e transformados por diferentes experiências profissionais e de vida. Assim, por excelência, a escola constitui um local de aprendizagem e de desenvolvimento profissional da docência.” (Mizukami, 2002, p. 23)

Além do fato do ambiente escolar agir para o desenvolvimento profissional docente, outro grande desafio para a formação de bons professores é a necessidade de se articular e integrar diversos conhecimentos. Segundo a mesma autora:

“Ao considerar o ensino como uma profissão numa sociedade democrática, em constante transformação, Darling-Hammond e Baratz-Snowden (2005) indicam a necessidade de os processos de formativos enfatizarem três eixos essenciais à constituição de uma base de conhecimento para a docência, que podem ser bem compreendidos em suas interrelações. [...] Tal base inclui, necessariamente, conhecimentos sobre a) os alunos, seus processos de desenvolvimento e seus contextos socioculturais, o que envolve o conhecimento sobre aprendizagem, desenvolvimento humano e aquisição e desenvolvimento da linguagem; b) a matéria que os professores ensinam e o currículo em face de objetivos educacionais mais amplos; e c) o ensino de diferentes matérias, de diferentes alunos, de formas de avaliação e de manejo de classe.” (Mizukami, 2002, p. 24, 25)

Nesse sentido, acredito ser oportuno citar Shulman (2014), quando escreve em seu texto, “Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma” que “o comportamento docente está intimamente ligado à compreensão do conteúdo e à transformação do entendimento” (p. 221).

Shulman deixa muito claro quais são os caminhos que levam ao Desenvolvimento Profissional, sendo ele, dividido em seis etapas: Compreensão, Transformação, Instrução, Avaliação, Reflexão e Compreensão.

Partido deste princípio, refletiremos sobre cada um destes caminhos.

Fase da Compreensão.

Só será possível ministrar uma “boa aula”, quando se conhece/entende/compreende/relaciona os conteúdos que serão ministrados. A partir do momento que se entende o que será ministrado é possível pensar em práticas pedagógicas adequadas para se ensinar tal conteúdo.

“Um professor sabe alguma coisa não sabida por outrem, presumivelmente os alunos. Um professor pode transformar a compreensão de um conteúdo, habilidades didáticas ou e valores em ações em representações pedagógicas. Essas ações e representações se traduzem em jeitos de falar, mostrar, interpretar ou representar ideias, de maneira que os que não sabem venham a saber, os que não entendem venham a compreender e discernir, e os não qualificados tornem-se qualificados. Portanto, o ensino necessariamente começa com o professor entendendo o que deve ser aprendido e como deve ser ensinado.” (Shulman, 2014, p.205)

Continua:

“O professor tem responsabilidades especiais com relação ao conhecimento do conteúdo, pois serve como fonte primária da compreensão deste pelo aluno. A maneira como essa compreensão é comunicada transmite aos alunos o que é essencial e o que é periférico na matéria. [...] essa responsabilidade demanda especialmente a profundidade de compreensão do professor das estruturas da matéria, assim como suas atitudes e entusiasmo com relação ao que está sendo ensinado e aprendido.” (Shulman, 2014, p.208)

Entretanto, é importante salientar que simplesmente conhecer conteúdos e práticas pedagógicas não te transforma necessariamente em um professor.

“Dizer que um professor deve antes compreender tanto o conteúdo como os propósitos, no entanto, não distingue especificamente o professor dos não professores. Espera-se que um matemático entenda matemática e que um historiador compreenda história. Mas a chave para distinguir a base de conhecimento para o ensino esta interseção entre o conteúdo e a pedagogia, na capacidade do professor para transformar o conhecimento de conteúdo que possui em formas que são pedagogicamente poderosas e, mesmo assim, adaptáveis às variações em habilidade e histórico apresentadas pelos alunos (Shulman, 2014, p. 217)

É justamente nesse momento que se inicia a fase da Transformação.

Fase da Transformação

No esquema a seguir, busco ilustrar o que está descrito anteriormente. O conhecimento de uma área específica faz parte de um universo geral, entendido como conhecimento. Entretanto, para se ministrar aquele conteúdo específico é necessário dominá-lo, compreendê-lo. Dessa maneira, dentro do universo do conhecimento existe o universo do conhecimento específico. Outro universo presente dentro do universo do conhecimento é o universo das práticas pedagógicas. Nesse universo é onde reúne-se os conhecimentos específicos da pedagogia e suas aplicações em sala de aula. É justamente da intersecção entre o universo do conhecimento específico e do universo das práticas pedagógicas que está inserido o professor.

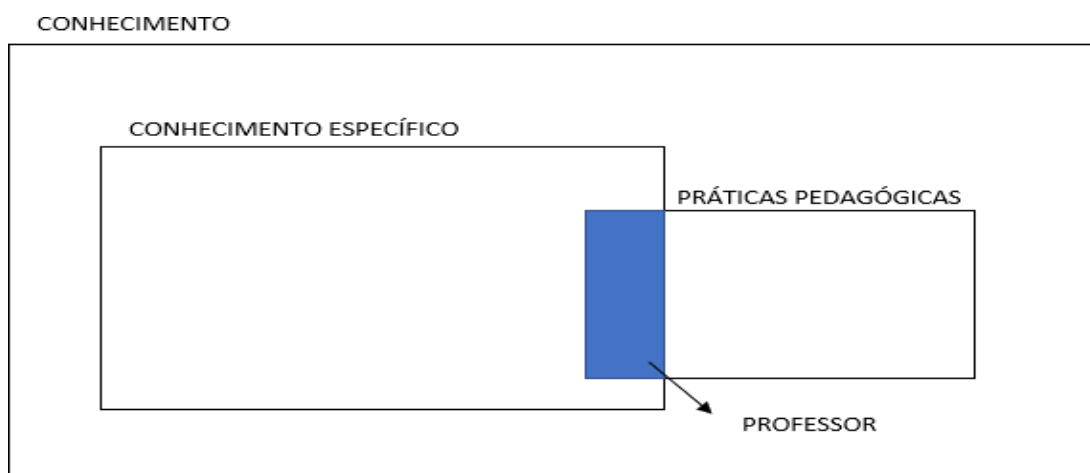


Figura 1: Universo do conhecimento e do conhecimento específico. Autor: Rodolfo Ferreira Biazotto

Mas como realizar esse caminho de “Transformação”? Qual caminho deve ser seguido entre o conteúdo a ser ministrado e as mentes e motivações

dos alunos? Como vou ensinar determinado tema? É baseada nessas perguntas que o professor deve, segundo Shulman (2014), percorrer o caminho da “Transformação”. Primeiramente ele deve preparar suas aulas de maneira antecipada, pois só assim ele poderá pensar nas representações das ideias aos alunos, pensando nas analogias que irá fazer, nos exemplos que irá citar, nas dicas culturais que irá fornecer etc. A seleção dos instrumentos pedagógicos que serão utilizados e a adaptação desses instrumentos as características de cada turma acontece nesse momento.

No ano de 2019, tive a oportunidade de ser professor orientador de dois alunos de estágio pela primeira vez. Recebi, no primeiro semestre de 2019, dois alunos do último ano da graduação em Geografia, na Escola B. Eles me acompanharam durante as manhãs de sexta-feira. No final do semestre, pedi para que cada um deles me enviasse seu relatório para que eu também pudesse aprender com eles, afinal, tive a oportunidade de ser assistido e “avaliado” por um “público” diferente, que não os alunos. Somente um dos alunos me enviou seu relatório. Tomo a liberdade de transcrever parte do relatório que recebi, pois o mesmo vai ao encontro com as ideias de Shulman (2014) e exemplifica o que foi exposto anteriormente .

Trecho retirado do relatório de estágio:

Ressalto também outro elemento que julgo formidável em sua atuação: sua conexão com a realidade e cotidiano dos alunos. As indicações de séries, filmes, jogos, documentários e mesmo livros sobre temas ligados ao conteúdo são um grande diferencial. Creio que tais indicações só são possíveis devido a esse entendimento refinado sobre o cotidiano e sobre os interesses dos alunos.

Fase da Instrução

A fase da Instrução proposta por Shulman, pode ser entendida como a “parte técnica” da aula, pois é nela que ocorre o gerenciamento da aula, a organização da sala de aula, a interação com os alunos. Uma vez que as duas etapas anteriores foram bem realizadas, essa parte acontece de maneira bastante tranquila. Existe uma forte relação entre as fases anteriores (Compreensão e Transformação) coma fase da Instrução, uma vez que as duas

primeiras fazes são capazes de “moldar” o comportamento docente em sala de aula.

Lembro-me de uma conversa com um professor que admiro muito por seu alto nível de conhecimento e controle disciplinar da sala de aula. Conversávamos sobre problemas relacionados a disciplina dos alunos e ele me disse que não possuía problemas disciplinares pois, ao longo de vários anos de docência ele havia estudado muito, passado várias horas debruçado em livros para compreender o conteúdo, e quando os alunos o testavam, eles percebiam que ele dominava aquilo que estava lecionando, não causando questionamento nos alunos sobre seu nível de conhecimento. Ele me alertou que, para manter a disciplina da sala sobre aquilo que julgo ser o ideal, seria necessário eu compreender profundamente aquilo que estava lecionando. Não posso afirmar que tal professor alguma vez tenha lido Shulman ou qualquer outro autor da pedagogia, mas é um bom exemplo de conhecimento que aprendi “na prática” e que veio a ser reforçado posteriormente quando aprofundei meus estudos teóricos. Na tentativa de ilustrar o que foi dito, novamente retiro trecho do relatório de estágio:

Trecho retirado do relatório de estágio:

Obviamente, como esperado, na sala de aula nem sempre impera o silêncio. Entretanto, também não é um ambiente de caos. Os alunos tendem a interromper as conversas para ouvir suas explicações. Por vezes fazem perguntas, principalmente quando envolvidos pela aula, o que muitas vezes acontece através da constante relação traçada com seus cotidianos.

Para explicar a fase de Instrução, Shuman (2014) cita as pesquisas de Grossman no ano de 1985. O exemplo conta a história da professora Colleen, mestre em inglês e que dominava a literatura. No exemplo fica muito claro o controle da fase de instrução que Colleen possuía. Quando as aulas eram de Literatura, a professora sabia escolher perfeitamente os instrumentos pedagógicos adequados e conquistava resultados extremamente satisfatórios em suas aulas. Entretanto, quando em uma semana teve que ensinar um conteúdo de Gramática, Colleen se transformou em outra professora, a aula ficou centrada em sua pessoa e evitou ao máximo pergunta dos alunos, justamente para não ser questionada e demonstrar insegurança para os alunos.

Shulman (2014) faz uma ressalva importante, e de forma alguma insinua que “palestras eficazes não têm lugar no ensino médio. Ao contrário, boas palestras são uma técnica indispensável ao ensino.” Nesse sentido, tomo novamente a liberdade de citar um segundo trecho do relatório de estágio.

Trecho do Relatório de Estágio:

Ao fim, como crítica, talvez pudesse apontar a falta de variação na metodologia de suas aulas, que se baseiam sempre em exposições. Entretanto, o acompanhei apenas por um curto período e em nenhum momento acreditei que sua metodologia não fosse benéfica aos seus objetivos. Acredito que o brilhantismo de sua atuação coloca em xeque um determinado senso comum em alguns setores da educação que se baseia na ideia de que apenas metodologias construtivistas podem garantir um aprendizado efetivo para os alunos.

O fato de lecionar aulas expositivas na maioria das vezes não significa que foi uma prática pedagógica escolhida por não compreender o conteúdo ou por não entender a realidade a qual a turma está inserida, muito pelo contrário. É uma característica daqueles alunos. Eles preferem que os conteúdos sejam ministrados em lousa. É a maneira pela qual eles compreendem melhor. A escolha por aulas expositivas também não inviabiliza o papel social que o professor exerce. Acredito que em nossa atuação profissional nós tenhamos o dever de fazer com que os alunos compreendam não somente o conteúdo específico ministrado, mas que também consigam se colocar no mundo, e desenvolvam uma visão crítica sobre os acontecimentos do cotidiano. Tal papel é possível também de se fazer.

Os dois trechos a seguir também foram retirados do relatório de estágio e corroboram com o explanado anteriormente. O primeiro relata parte de uma aula sobre a Guerra Fria. Utilizei exemplos do cotidiano dos alunos para mostrar a eles como a propaganda pró algum dos lados do conflito se estendia para basicamente todos os setores da sociedade, entre eles, jogos de videogame. No mesmo trecho é possível observar o relato sobre a atual Guerra comercial entre EUA e China. Ele se refere a uma aula sobre o Espaço industrial Chinês e a minha tentativa de ilustrar a política chinesa de industrialização com os eventos ocorridos na atualidade.

Já o segundo trecho é possível observar um relato sobre a luta pelos direitos civis norte-americanos. Na aula sobre como ocorreu a industrialização do sul dos EUA, utilizei a luta dos negros por seus direitos como pano de fundo para explicação.

Trecho do Relatório de Estágio:

De fato, boa parte dos alunos demonstravam enxergar a polarização gerada pela guerra através de personagens do jogo Street Fighter, assim como muitos deles provavelmente vão se lembrar da disputa comercial e informacional entre Estados Unidos e China quando forem comprar um novo celular e tiverem de escolher entre um Iphone e um Xiami.

Trecho do Relatório de Estágio:

Suas explicações sobre a conquista dos direitos civis nos Estados Unidos evidenciaram que, mesmo em tempos sombrios de patrulha ideológica e diante de alunos oriundos das camadas mais abastadas da sociedade, seu empenho na luta por uma formação cidadã é presente. Embora a atual conjuntura o impeça de abordar alguns conteúdos de maneira mais direta, você não abriu mão de fornecer aos alunos um entendimento sobre importantes elementos sociais, ainda que para isso precisasse recorrer a meios mais discretos. Dessa forma, nota-se que, como profissional, você reúne não apenas competência técnica, mas também compromisso político, dois fatores que entendo como essenciais para a constituição de um bom professor.

Mizukami aponta que existem práticas comuns a professores bem-sucedidos e elas envolvem três tipos de conhecimentos específicos, chamados por ela por “Conhecimento para a prática, na prática e da prática. A autora cita os estudos de Cochran-Smith e Lytle (1999) para refletir sobre tais conhecimentos:

O conhecimento para a prática, segundo as autoras, envolve os tipos de conhecimento que o professor precisa ter para estruturar, desenvolver e avaliar situações concretas de ensino e aprendizagem: conhecimento da matéria, pedagógico, de teorias de aprendizagem e de desenvolvimento humano, de estratégias de ensino, de currículo, de fins e metas educacionais etc; trata-se, aqui, da base de conhecimento necessária para o ensino. O conhecimento na prática, por sua vez, refere-se ao conhecimento em ação, ou seja, ao conhecimento que o professor constrói sobre o ensino enquanto ensina; trata-se do conhecimento situado e adquirido por meio da atividade investigativa, reflexão sobre a própria experiência. Depende de como o professor “pensa como professor”, ou seja, como reflete sobre suas necessidades, dilemas, problemas, sucessos e fracassos, como avalia opções curriculares e como coloca seus

planos em ação. O Conhecimento da prática, segundo as autoras, refere-se ao relacionamento teoria-prática-teoria, assumindo-se que (Mizukami apud Cochran-Smith; Lytle, 1999, p.274) o conhecimento que os professores necessitam para ensinar emana de investigação sistemática sobre o ensino, alunos e aprendizagem, currículo, escolas e escolarização. Esse conhecimento é construído coletivamente dentro de comunidades locais mais amplas.” (Mizukami, 2002, p.31, grifo meu)

Nesse sentido, seria possível pensar estas fases como uma intersecção de um universo onde ele é capaz de identificar o conhecimento de seus alunos, possui os conhecimentos dos conceitos fundamentais da matéria a qual leciona e os conhecimentos pedagógicos para repensá-la.

Dessa maneira, a prática profissional de professores preparados para um mundo em constante mudança deve envolver de maneira conectada e interseccionada o conhecimento de mundo que os alunos possuem (baseado em seu contexto social), o conhecimento da matéria e a clareza dos objetivos por parte dos professores (as metas educacionais presentes nos currículos) e, por fim, o conhecimento pedagógico para a prática docente (maneiras adequadas e eficazes de ensino, avaliação e condução das classes).

As duas próximas etapas que Shulman (2014) nos coloca para o Desenvolvimento Profissional são as etapas de Avaliação e Reflexão.

Avaliação e Reflexão

Pode-se entender a Avaliação como a verificação da compreensão dos alunos. É através da avaliação que o profissional docente consegue compreender o quanto os alunos compreenderam daquilo que foi explicado e construído com eles. Uma boa avaliação leva ao professor a compreensão se o caminho pedagógico escolhido trouxe ou não resultados satisfatórios. A avaliação não avalia somente os alunos, mas também o professor e os materiais empregados na fase de Instrução. A Avaliação é caminho essencial, mas não único, para se chegar na última fase, que é a qual eu busco fazer com este presente trabalho, que é a fase de Reflexão. Na Reflexão ocorre a busca por reconstruir as emoções e as realizações. Busca-se aprender com a experiência.

“É isso que faz um professor quando olha para o ensino e o aprendizado que acabaram de ocorrer e reconstrói sua, reencena e/ou recaptura os eventos, as emoções e as realizações. É por meio desse conjunto de processos que um profissional aprende com a experiência. Pode ocorrer sozinho, com a ajuda de dispositivos de gravação ou apenas com a memória. Aqui, de novo, é provável que a reflexão não seja apenas um estado de espírito ou um conjunto de estratégias, mas também o uso de certos tipos de conhecimento analítico aplicados ao trabalho pessoal. Nesse processo, é crucial revisar o ensino em comparação com os objetos buscados (Shulman, 2014, p. 221)

A fase da Reflexão, ao ser entendida como a busca por reconstruir e ressignificar as práticas pedagógicas, está relacionada com o que a professora Mizukami escreve sobre atitude investigativa, pois, segundo ela:

“A compreensão e a prática da atitude investigativa podem ajudar professores a identificar e analisar suas aprendizagens ao mesmo tempo em que lhes são oferecidas ferramentas para analisar episódios e situações complexas de sala de aula e da vida escolar. Constitui-se, portanto, em espaços que deveria possibilitar aos futuros professores a compreensão e o comprometimento com a aprendizagem ao longo da vida como aspectos essenciais de seu desenvolvimento profissional. Para tanto, deve oferecer-lhes uma sólida formação teórico-prática que acione e alimente processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional ao longo e suas trajetórias docentes. Aprender ao longo da vida implica mudanças de teorias pessoais, de valores, de práticas, de maneira que é função da formação inicial ajudar esses futuros professores a compreenderem esse processo e a conceberem a profissão não reduzida ao domínio de conceitos de uma área específica.” (Shulman, 2014, p. 27, 28)

Nova Compreensão

A última etapa é a etapa da Nova Compreensão, é quando o professor “recomeça”; reinicia um novo ciclo. Ela nunca é um processo finito, está sempre se transformando, é dinâmica.

Importante salientar que apesar de ter sido exposto como etapas, de dar a ideia de que os processos seguem uma linearidade, na prática eles nem sempre ocorrem dessa maneira. Segundo Shulman (2014).

“Muitos dos processos podem ocorrer numa ordem diferente. Alguns podem nem ocorrer durante alguns atos de ensino. Alguns podem ser truncados, outros, elaborados. [...] Mas um professor precisa demonstrar a capacidade de adotar esses processos quando solicitado e a formação de professores deve prover estes

com as formas de compreensão e as habilidades de ensino de que eles precisarão para progredir mediante o raciocínio e conseguir executar um ato completo de pedagogia.” (Shulman, 2014, p. 222)

A figura a seguir, busca ilustrar o que foi debatido anteriormente. Nela é possível notar que o Desenvolvimento Profissional é o elemento central e ao seu redor orbitam aquelas que seriam as fases para atingir tal desenvolvimento. Por ser algo cíclico, em constante mudança e evolução, não possui um começo, um meio e um fim. Tais fases acontecem de maneira tal que se relacionam, entretanto, não necessariamente acontecem em uma ordem cronológica.

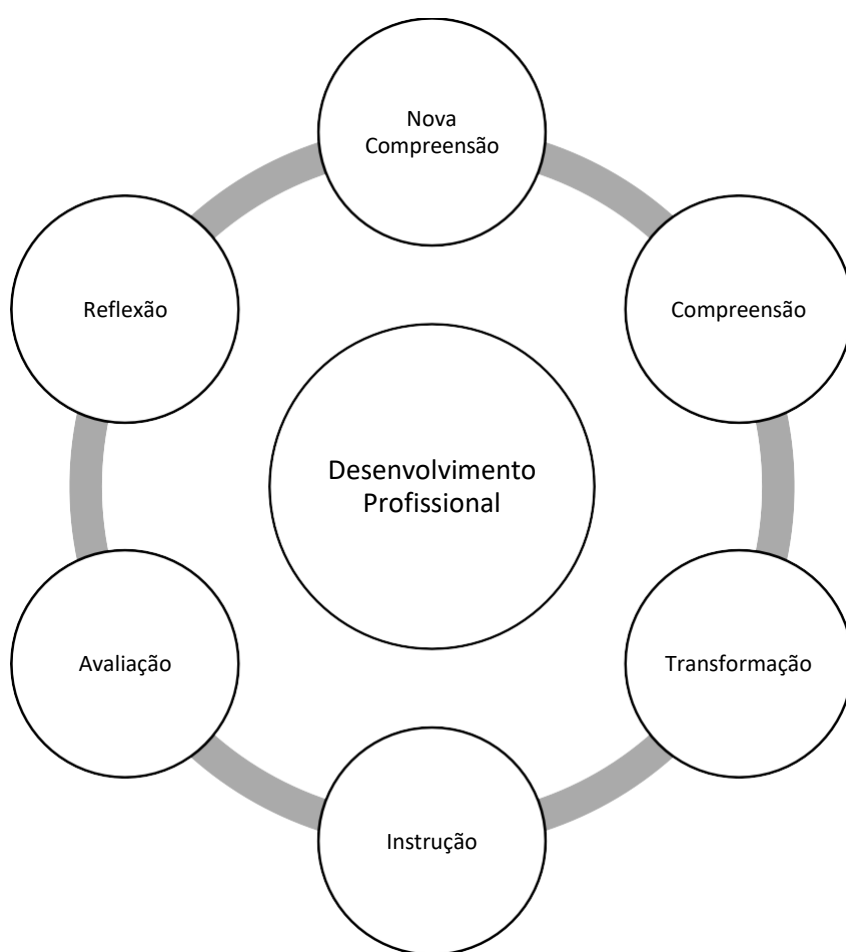


Figura 2: Desenvolvimento profissional. Autor: Rodolfo Ferreira Biazotto

Desenvolvimento profissional do professor

Neste momento, busco dar um olhar teórico para as inquietações que me levaram a buscar, no mestrado, um desenvolvimento profissional para minhas atuações como professor. Confesso que, de início, busquei fórmulas prontas, as

quais desejava conhecer nas disciplinas da pós graduação e posteriormente aplicá-las em minhas aulas, principalmente nas do ensino médio.

O início da pós-graduação foi bastante desgastante, pois não encontrei o que fui procurar e o processo de adaptação e amadurecimento não foram nada fáceis. De início tive que me ver como pesquisador e não como um professor em busca de metodologias. Se ver como pesquisador, aprender a pesquisar e se inserir em um contexto que não é mais o seu não é um processo fácil.

A busca pela pós graduação não se deveu somente ao desejo de aperfeiçoar práticas docentes, mas também a busca de um prestígio que, em um futuro, poderia significar uma maior remuneração, pois me tornaria um profissional mais qualificado.

Como nem tudo ocorre da maneira que desejamos e planejamos, as custas de muitas horas de questionamentos pessoais, sobre o que estava “fazendo ali”, consegui me situar como um pós graduando e entender, que a maior parte dos conhecimentos que estava adquirindo não seriam propriamente utilizados diretamente em sala de aula, mas que contribuiriam para meu desenvolvimento profissional, principalmente quando pensasse minha carreira do ponto de vista de escolhas políticas.

Na busca por textos que pudessem me elucidar questões sobre o desenvolvimento profissional docente, acabei por me deparar com o Livro do professor Carlos Marcelo García, intitulado de “Formação de Professores. Para uma mudança educativa”.

Nele, o professor García explica de maneira muito didática a diferença de alguns termos muito comum no meio docente, como Formação Contínua, Reciclagem e Desenvolvimento profissional.

- A diferença entre Desenvolvimento Profissional, Reciclagem e Formação Continuada

Segundo Garcia, podemos entender o conceito de Desenvolvimento Profissional como uma evolução na qual o professor supera uma lógica individualista e descontextualizada, para o mesmo:

O conceito “desenvolvimento” tem uma conotação de evolução e continuidade que nos parece superar a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores. Por outro lado, o conceito “desenvolvimento profissional dos professores” pressupõe uma abordagem na formação de professores que valorize o seu caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança” (García, 1999, p. 137)

Para o mesmo autor, o conceito de Reciclagem possui uma característica mais limitada, pois:

“é um aspecto específico do aperfeiçoamento de professores. Define-se como uma ação de treino intensivo, necessário no caso de crise de qualificação, que ocorre quando o conhecimento que o professor tem de uma matéria se torna subitamente obsoleto... ou quando se reconhece que existe uma lacuna crítica na formação de professores” (García apud Landsheere, 1987, p. 136, 137).

Já a Formação contínua deve ser entendida como sendo toda atividade que o professor em exercício realiza como uma finalidade formativa – tanto de desenvolvimento profissional como pessoal, individualmente ou em grupo – para um desempenho mais eficaz das suas tarefas atuais ou que o preparem para o desempenho de novas tarefas (García, 1999).

Dessa maneira, este trabalho e toda a caminhada que compreendeu sua elaboração pode e deve ser entendido como um processo de Desenvolvimento profissional de professor. García cita Howey (1985), mostrando que existem seis dimensões acerca de tal desenvolvimento.

“Dimensões do desenvolvimento profissional de professores: em primeiro lugar, **desenvolvimento pedagógico** (aperfeiçoamento do ensino do professor através de atividades centradas em determinadas áreas do currículo, ou em competências instrucionais ou de gestão da classe). Em segundo lugar, **conhecimento e compreensão de si mesmo**, que pretende conseguir que o professor tenha uma imagem equilibrada e de autorrealização de si próprio. A terceira dimensão do desenvolvimento profissional dos professores é o **desenvolvimento cognitivo** e refere-se à aquisição de conhecimentos e aperfeiçoamento de estratégias de processamento de informação por parte dos professores. A quarta dimensão é o **desenvolvimento teórico**, baseado na reflexão do professor sobre a sua prática docente. As últimas dimensões identificadas por Howey são as de **desenvolvimento profissional através da investigação e o desenvolvimento da carreira mediante adoção de novos papéis docentes**. – (García apud Howey, 1999, p. 138)

Dessa maneira, pode-se concluir que o Desenvolvimento Profissional de Professor se caracteriza como algo dinâmico e em constante movimento, uma vez que é permanente os questionamentos e a busca por novas soluções.

Importante ressaltar que tal tipo de atitude não é exclusiva do profissional docente, mas deve também acontecer com toda a comunidade escolar, envolvendo todo o pessoal da escola.

Neste trabalho busquei comparar a realidade de um professor em desenvolvimento em instituições escolares particulares distintas, descritas na metodologia. Ao longo desta pesquisa pode-se perceber que existe diferenças bastantes significativas entre as escolas chamadas aqui de Escola A e Escola B quanto a importância dada ao Desenvolvimento Profissional de seus professores. Enquanto na Escola A não se percebe nenhuma preocupação oficial com o constante desenvolvimento profissional, na Escola B tal prática é muito estimulada e reconhecida, dessa maneira, pode-se perceber que a instituição escolar é fundamental para o desenvolvimento profissional do professor, uma vez que o mesmo se sente parte de um todo que caminha para as melhoras das práticas educativas. Quando na escola existe uma cultura interna que busca sempre desenvolver e compartilhar práticas tidas como bem sucedidas o ambiente proporciona uma situação de permanente mudança educativa, indo ao encontro com as dimensões descritas anteriormente, uma vez que a prática docente deixa de ser solitária, tornando-se compartilhada e coletiva. O compartilhamento de experiências e saberes é fundamental para se atingir tais dimensões uma vez que leva ao aperfeiçoamento do ensino **(Dimensão do desenvolvimento pedagógico)** pois proporciona o intercâmbio de ideias e atitudes, sendo possível os professores opinarem sobre tais tópicos acerca do comportamento de seus colegas. Entretanto é necessário ter cuidado para que exista uma cultura construtiva de compartilhamento para que a mesma não atinja o efeito contrário e, ao invés de proporcionar o desenvolvimento profissional, acabe por provocar no corpo docente um efeito de vigilância e controle. O compartilhamento é capaz de proporcionar ao profissional professor o **Conhecimento de si mesmo** uma vez que será possível identificar os pontos fortes e fracos de sua prática docente através da leitura que seus colegas fazem dela. Os professores possuem uma maior capacidade de opinar sobre as práticas docentes uma vez que estão inseridos dentro do contexto escolar ao qual elas ocorrem. São os professores que estão em contato direto com os alunos, que conhecem a realidade dos mesmos e, portanto, são

eles, os mais capacitados para opinarem sobre a qualidade, sucesso e poder de impacto que tal prática tem com os alunos. a experiência de compartilhamento, se bem conduzida, leve o professor a um maior conhecimento de si mesmo e, também a terceira e quarta dimensões, que são de **Aquisição de conhecimentos e estratégias** e a **Reflexão da prática docente**.

Estas duas últimas dimensões citadas são consequências dos processos iniciados nas anteriores e que levam a última dimensão que é o **Desenvolvimento da Carreira**, onde o profissional professor busca e compreende os novos papéis docentes. Através do compartilhamento é possível perceber que não se está sozinho, é possível trocar experiências e (re)pensar a prática docente que, uma vez (re)pensada, possui a possibilidade de levar a um desenvolvimento profissional.

García (1999) busca discutir o desenvolvimento profissional aliado ao desenvolvimento da escola, citando que o desenvolvimento profissional do professor não se configura apenas como o desenvolvimento de um serviço a um professor, onde o profissional se desenvolve sozinho, mas também inclui a dinâmica organizacional da escola como um todo. Para o autor:

“Em primeiro lugar, já salientemos a importância da existência de uma liderança instrucional entre os professores, de modo a que exista uma rede interna na escola que funcione como impulsionadora de mudanças e inovações. Em segundo lugar, salienta-se a existência de uma cultura de colaboração por oposição à individualista, que é potenciada pela existência de objetos partilhados entre os professores. Em terceiro lugar, a ligação entre o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento organizacional requer uma gestão democrática e participativa onde os professores possam tomar decisões em aspectos que possam ser relevantes para o desenvolvimento de projetos de aperfeiçoamento”. (García, 1999, p.141)

Entretanto García (1999) salienta a importância da autonomia que as escolas devem ter para escolher seu corpo docente e seu quadro de funcionários, para ele a escola deve ter autonomia suficiente para tomar as suas próprias decisões de ensino, organizacionais, profissionais, etc. essa autonomia pode ser concretizada na capacidade da escola para selecionar os seus próprios professores, de forma a que se recrutem os docentes mais capacitados para o tipo de projeto educativo e curricular que a escola realiza. (Garcia, 1999, p. 141)

Portanto, pensar o desenvolvimento profissional como um conjunto de processos e estratégias que facilitem a reflexão dos professores sobre a sua própria prática e o aperfeiçoamento de suas competências de ensino leva também a pensar em uma gestão mais democrática e participativa das escolas. Quando os professores podem tomar decisões acerca das necessidades identificadas por eles, o desenvolvimento possui maior chance de êxito.

Quando a concepção do papel do professor no desenvolvimento do currículo é a de um técnico, ou, mais concretamente, um utilizador de propostas curriculares elaboradas por agentes externos à escola (normalmente pelas editoras de livros de textos), o desenvolvimento profissional que ocorre é coerente com a imagem assumida do professor. Tratar-se-ia, neste caso, de implicar os professores em atividades de formação (normalmente sob a forma de cursos de aperfeiçoamento) para mostrar (e não demonstrar) aos professores tais materiais e explicar-lhes as suas características. (Garcia, 1999, p. 142)

Como professor de duas escolas diferentes, que adotam sistemas de ensino diferentes (na Escola A o material é apostilado, já vem pronto e deve ser aplicado. O material é dividido em aulas e cada aula é finalizada com um grupo de exercícios que devem ser aplicados com a finalidade de preparar o aluno para responder as questões do vestibular, enquanto na Escola B não existe material pronto, trabalha-se com livro didático indicado ou escrito pelo próprio professor) é notória a diferença da dinâmica da aula e do desenvolvimento tanto profissional do professor como dos alunos. Enquanto no material apostilado o desenvolvimento é engessado, moldado a aplicação de questionários e o que parece mais importar é a quantidade de informação depositada, quando o professor escreve ou escolhe seu próprio material abre-se a possibilidade de aprofundar temas e desenvolver novas características e habilidades, tanto para os alunos como para os professores, o que vai ao encontro com o que García (García, 1999. p. 143) relata, pois segundo o autor “quando a concepção que se assume é a do professor como agente de desenvolvimento curricular, as possibilidades de estabelecer ligações com o desenvolvimento profissional dos professores são aumentadas.

Entretanto, pode-se perceber que as novas exigências e demandas da sociedade atual, marcada por constantes transformações e intensificações da presença da tecnologia em nossas vidas, portanto, a atividade profissional docente tem se transformado também. O professor cada vez mais é cobrado a

desempenhar um papel de dimensões políticas, familiares, solucionador de dilemas e conflitos e, para isso, a reflexão e compartilhamento de tais elementos necessitam de uma aproximação com o cotidiano escolar, não podendo a escola se limitar apenas ao ato de ensinar. Nesse sentido, Veiga (2009) afirma:

Assim a escola não pode se limitar à função de ensinar. Dela são exigidas, cada vez mais, a função de ensinar e a ocupação educativa dos tempos livres. A escola deve ser cada vez mais próxima a realidade [...] a concepção de escola é outra. É preciso refletir sobre a criação de espaços e tempos escolares para colocar à disposição de todos os alunos o acesso aos bens culturais e a ocupação educativa dos tempos livres: mais tempo de escola para os alunos que carecem de adequadas estruturas familiares e das relações de vizinhança. (Veiga, 2009, p. 15)

Dessa maneira, a escola deve deixar de ser uma mera transmissora de conteúdo, principalmente quando está inserida em uma sociedade onde o acesso à informação é instantâneo.

“Atualmente, é enorme a quantidade de escolas que se concentram em abarrotar os estudantes de informação. No passado isso faria sentido, porque a informação era escassa, e mesmo o lento gotejar de informação existente era repetidamente bloqueada pela censura. [...] no século XXI, estamos inundados por enormes quantidades de informação, e nem mesmo os censores tentam bloqueá-las. Em vez disso, estão ocupados disseminando informações falsas ou nos distraindo com irrelevantes. Se você vive em alguma cidade do interior do México e tem um smartphone, pode passar a vida consultando a Wikipedia, assistindo a TED Talks e fazendo cursos gratuitos on-line. Nenhum governo pode ter esperança de esconder toda a informação da qual ele não gosta. Por outro lado, é alarmantemente fácil inundar o público com relatos conflitantes e pistas falsas. Pessoas em todo o mundo estão a um clique de distância dos últimos relatos sobre o bombardeio em Aleppo, ou das calotas de gelo derretendo no Ártico, mas há tantos relatos contraditórios que é difícil saber em qual acreditar. Além disso, inúmeras outras coisas estão a um clique de distância, o que faz com que seja difícil concentrar-se, e quando a política ou a ciência parecem complicadas demais, é tentador mudar para alguns vídeos engraçados sobre gatos, fofocas de celebridades ou pornografia.” (Harari. 2018. p. 321)

Cabe tanto a escola quanto ao professor compreender essa nova realidade de transformações para tentar imaginar as necessidades futuras da sociedade. Estamos em uma transformação de Era, onde a tecnologia cada vez mais presente em nosso dia a dia está sendo capaz de modificar completamente não só as relações sociais e de trabalho, mas também de tornar o futuro imprevisível. Talvez não sejamos mais capazes de prever como será a sociedade daqui algumas décadas, não tenhamos mais como saber quais serão as necessidades de habilidades que os alunos atuais terão que desenvolver para

sua vida, mas uma coisa parece cada vez mais certa, da maneira que a escola está estruturada, pautada na transmissão de conteúdos cada vez mais extensos e individualizada, ela está fadada ao fracasso. Harari (2018) questiona o modelo escolar atual e as perspectivas para ele. Segundo o autor.

A revolução industrial deixou-nos como legado a teoria da linha de produção da educação. No meio da cidade existe um grande prédio de concreto dividido em muitas salas idênticas, cada sala equipada com fileiras de mesas e cadeiras. Ao soar uma campainha você vai para uma dessas salas junto com outras trinta crianças que nasceram, todas, no mesmo ano que você. A cada hora, entra um adulto e começa a falar. São pagos pelo governo para fazer isso. Um deles lhe fala sobre o formato da Terra, outro sobre o passado humano e um terceiro sobre o corpo humano. É fácil rir desse modelo, e quase todo mundo concorda que, a despeito de suas conquistas do passado, ele está falido. Mas até agora não criamos uma alternativa viável, muito menos uma alternativa adaptável, que possa ser implementada no México rural, e não apenas nos sofisticados subúrbios da Califórnia. (Harari, 2018, p.327)

A busca desse “novo modelo” passa, a meu ver, necessariamente por uma valorização da profissão docente, passa também por um desenvolvimento profissional do professor onde o mesmo seja capaz de ser autor de seu próprio desenvolvimento e, para que isso aconteça, as dimensões supra citadas devem ser valorizadas cada vez mais.

Capítulo 3: a Reflexão docente e o desenvolvimento da competência pedagógica

A reflexão da docência é o Norte desta pesquisa. Compreender os significados de nossas ações é fundamental para o desenvolvimento e aperfeiçoamento de práticas didáticas tanto em sala de aula como fora delas. É uma das formas de situar-se em relação as dimensões da profissão de professor e contribui para a autonomia profissional (Contreras, 2002). Pensar e refletir sobre as práticas adotadas no cotidiano escolar é um momento de amadurecimento profissional, uma vez que possibilita ressignificar a profissão docente e, assim, ir em busca de uma melhora qualitativa de sua atuação, compreendendo as dimensões da profissão de professor.

Comecei a desenvolver esta pesquisa no meu quinto ano de professor atuante. Conto quinto ano pois, o leitor mais atento irá perceber que meus anos de atuação docente, somados, são superior a cinco, entretanto me graduei em 2014 e iniciei a coleta de dados em 2018, os anos anteriores de atuação, 2011 e 2013, eu ainda não era formado, e por isso, não os contabilizo.

“O início da aprendizagem profissional da docência é uma fase tão importante quanto difícil na constituição da carreira de professor. A literatura específica tem considerado esse momento como dotado de características próprias e configurado pela ocorrência das principais marcas da identidade e do estilo que vão caracterizar o [...] profissional-professor ao longo de sua carreira.” (Lima, 2004, p.86)

Esse período de início da aprendizagem profissional é marcado por algumas características como, por exemplo, a imitação de práticas docentes de professores que participaram do processo de formação do sujeito que agora se torna professor. A reprodução de práticas como forma de falar, maneira de organizar a sala, postura, utilização de ferramentas didáticas foi algo que marcou meu início profissional. Professores meus que eram referência para mim, durante meu processo de formação, tanto na escola básica como no ensino superior, foram de certa maneira “copiados” por mim em minha prática profissional.

Encontrava naquelas pessoas referências que deveriam ser seguidas, mas uma imitação acrítica de tais condutas podem levar ao não desenvolvimento de uma postura profissional e didática do próprio sujeito, que acaba por ser um

reprodutor de práticas e não um ser capaz de criar a sua própria identidade profissional docente e a sua própria maneira de atuar como professor. Outras características encontradas na literatura e apontada por Lima (2004) são o isolamento, a dificuldade de transferir o conhecimento adquirido na formação inicial e o desenvolvimento de uma concepção de ensino mais técnica. Problemas como a manutenção da disciplina, motivação dos alunos e preocupação com a própria competência são frequentemente presentes na vida do professor iniciante.

Segundo Papi e Martins (2010) e Garcia (1999), o professor atuante passa por diferentes fases em sua trajetória profissional, denominadas como pré-treino, formação inicial, iniciação e formação permanente. A primeira fase seria marcada pelas experiências que o professor iniciante teve enquanto aluno e que de certa maneira, mesmo que inconscientemente, acaba por influenciar suas ações. A segunda fase refere-se à formação do professor em um curso superior para lecionar determinada disciplina. Seria uma formação referente aos conteúdos específicos da disciplina que ele irá ministrar enquanto professor. A terceira fase é aquela que refere-se ao professor iniciante, em seus primeiros anos de atuação e que marcam a vida profissional do professor e que podem determinar o futuro profissional do mesmo. A quarta e última fase seria o período de formações pós a formação inicial e que podem permitir ao professor o seu desenvolvimento profissional, pois possui a capacidade de ser permanente.

Em uma análise sobre a segunda fase da trajetória do professor, Papi e Martins (2010), colocam a seguinte situação:

“É no período de iniciação profissional que o professor se defrontará com a realidade que está posta e com contradições que nem sempre estará apto a superar. Seus conhecimentos profissionais são colocados em xeque e a postura que assume pode ir desde uma adaptação e reprodução muitas vezes pouco crítica ao contexto escolar e à prática nele existente, a uma postura inovadora e autônoma, ciente das possibilidades, dos desafios e dos conhecimentos profissionais que sustentam sua ação pedagógica. Quando se fala sobre o período de iniciação profissional há, portanto, uma aproximação tanto de fatores pessoais quanto de fatores e aspectos profissionais, estruturais e organizacionais com os quais se defronta o professor.” (Papi e Martins, 2010, p.44)

E, acredito eu, ser diante desta realidade exposta, a necessidade de se pensar e valorizar a reflexão da atividade docente, pois esse período de iniciação funciona como uma espécie de ponte entre a fase de formação inicial e o desenvolvimento do profissional docente ao longo de sua carreira.

O professor reflexivo tende a conseguir, de maneira mais eficaz, estabelecer uma relação mais próxima entre os saberes acadêmicos, “construídos no espaço de formação realizada em instituições de Ensino Superior onde construtos teóricos são estudados e debatidos na perspectiva de subsidiar uma prática reflexiva entre os professores”. (Enciclopédia da Pedagogia Universitária, 2006, p. 355) e os Saberes Experienciais, “construídos ao longo das trajetórias de vida pessoal e profissional dos professores, a partir de seus trabalhos cotidianos e validados por sua experiência” (Enciclopédia da Pedagogia Universitária, 2006, p. 355), que por sua vez, atingem a legitimidade quando os professores conseguem compreender e justificar as razões da tomada de decisões no âmbito da docência.

Acredito que todo o desenvolvimento desta pesquisa foi um muito parecido com o de uma maré oceânica. A maré dos mares é um fenômeno provocado e influenciado pela força da gravidade e provocam alterações periódicas no nível dos oceanos. A força gravitacional exercida pela Lua e pelo Sol sobre a Terra determinam tal alteração, que pode variar de maior ou menor intensidade, de acordo com a aproximação e posição da Lua ou do Sol em relação a Terra. Se em determinado período ou época do ano a maré é alta, em outro período ou época ela pode ser baixa, entretanto, mesmo o movimento variado de intensidade ele está sempre presente, exercendo esse movimento de ir e vir e é justamente por tal característica que gosto de pensar em todo o processo de desenvolvimento dessa pesquisa como uma maré oceânica. Ocorreram momentos de maior reflexão intercalados por momentos de menor reflexão, mas os movimentos em busca de um desenvolvimento profissional sempre estiveram presentes. Nesse sentido, acredito que momentos de reflexão são fundamentais, pois quando penso em desenvolvimento profissional docente, penso em um “processo contínuo, sistemático, organizado e autorreflexivo que envolve os percursos trilhados pelos professores, abarcando desde a formação inicial até o exercício continuado da docência”. (ZABALZA, 2004)”.

Quando se recorre a literatura, entende-se que esse processo envolve os esforços dos professores tanto em uma dimensão pessoal quanto interpessoal, no qual o professor vai se desenvolvendo e se construindo aos poucos e, neste sentido, as condições oferecidas pelas instituições de atuação são fundamentais, uma vez que este desenvolvimento passa, obrigatoriamente, pela construção, “por parte dos professores, de um repertório de conhecimentos, saberes e fazeres voltados para o exercício da docência que é influenciado pela cultura acadêmica e pelos contextos sociocultural e institucional nos quais os docentes transitam” (Enciclopédia da Pedagogia Universitária, 2006, p.375)

Acredito que todo esse movimento reflexivo é capaz de auxiliar o docente na busca de uma Protagonismo Docente, que pode ser entendido como:

“ação do professor caracterizada pela iniciativa na tomada de decisões, a partir de processos reflexivos e fundamentados, onde são reconhecidas e legitimadas as suas participações. O protagonismo inclui a participação ativa do sujeito/professor. Opõe-se à ideia de “participação simbólica” (SIRVENT, 1994) que pode gerar nos atores “ilusão de exercer um poder inexistente”, sem alterar nenhuma estrutura de poder institucional. O protagonismo, conceito aprofundado por Lucarelli (2003), acentua o caráter de “ator principal” que assume o docente, em contraponto com a perspectiva de “executor” que lhe foi atribuída em momentos em que preponderou a racionalidade técnica. Ressignifica o conceito de experiência, assumindo-a como algo que é particular de cada sujeito e que depende das suas estruturas culturais, afetivas e cognitivas para acontecer com sentido. O protagonismo se afasta dos parâmetros únicos e estimula a autoria dos aprendizes na perspectiva da produção do conhecimento. Este não assume a condição de inédito, mas é novo para aquele que pela primeira vez o descobre, a partir da sua condição experiencial. (CUNHA, M. I.). (Enciclopédia da Pedagogia Universitária, 2006, p.356)

Essa diferenciação de “professor executor” para “Professor como ator principal” de seu exercício docente sempre foi algo que me trouxe incomodore. O ser aquilo que chamei de “professor xerox” anteriormente sempre esteve presente em meus momentos de reflexão e, refletindo e analisando hoje minhas práticas, consigo perceber o quando elas possuem de condicionamentos que me foram colocados durante meus dois ou três primeiros anos de atuação. Note que a palavra “professor”, na primeira linha desta estrofe está grafada de maneira diferente e isso ocorre de maneira proposicional, pois o professor com “p” minúsculo é um ser que não atingiu ainda uma competência pedagógica que o Professor com “P” maiúsculo busca o tempo todo alcançar. Essa competência pedagógica nada mais é do que a “capacidade de atuar nos cenários educativos

com uma atitude crítico-reflexiva diante do saber científico, do comportamento ético e da experiência estética.” (Enciclopédia da Pedagogia Universitária, 2006, p. 358).

Dessa forma, a competência pedagógica não é um simples domínio do conteúdo a ser ministrado, mas sim um processo de reflexão permanente, uma vez que os cenários educativos estão em constante mudanças, o saber científico em constante progresso, a ética não é algo binário e não está escrita em um manual e a experiência estética é relativa a cada ser.

Outro fator fundamental no processo de reflexão são as redes de relações docentes, constituídas à medida que se instaura um processo de troca entre os pares. Essas redes pressupõem um processo de interação e mediação constituído a partir atividades intelectuais reflexivas sobre os saberes práticos dos professores, implicando em um compartilhamento de significados, ideias, concepções, conhecimentos, permitindo a construção conjunta de saberes e fazeres de forma compartilhada (BOLZAN, 2002).

Refletindo sobre minha experiência, consigo observar como essas redes forma importantes na construção do profissional que sou hoje. O exercício da docência é um exercício de constante mudança e evolução, e o aprendizado que essa troca entre os profissionais docentes, de várias disciplinas diferentes, em momentos diferentes de suas carreiras e com diferentes visões da docência, pode trazer ganhos qualitativos de enorme significância.

Nesse sentido, segundo Garcia:

“Avaliar a qualidade das experiências supõe levar em consideração dois aspectos básicos: um aspecto imediato, que se refere a quão agradável ou desagradável é a experiência para o sujeito que a vive; e um segundo aspecto, que tem uma importância maior para o tema de que nos ocupamos: o efeito que a dita experiência venha a ter em experiências posteriores, ou seja, a transferência para aprendizagens posteriores”. (Garcia, 2010, p.15)

Entretanto, seria errado pensar que a reflexão é o único caminho a ser traçado para o desenvolvimento profissional docente e, esse tipo de afirmação, pode levar a questionamentos de qual é a característica fundamental do professor, se ele deve ser um técnico, competente na prática de ensinar e com amplos domínios sobre os conteúdos ensinados, sendo reconhecido como um profissional de notório saber, ou se ele deve ser um profissional reflexivo e, nesse sentido, compreender a educação como algo que vai além de uma simples

transmissão de conhecimento, mas que possui uma capacidade libertadora e emancipatória dos sujeitos. Garcia (2010), expõe essas diferentes visões sobre a identidade profissional do professor, situando-as em dois polos distintos:

“As opiniões referidas à identidade profissional se situam entre esses dois polos, mas admitem múltiplas variantes. Assim, em certos estudos, mencionam-se as “visões emergentes”, ligadas ao conceito do docente como prático reflexivo. Em outros casos, os docentes percebem e identificam quatro componentes centrais na tarefa que realizam: o ensino; a avaliação das aprendizagens; a gestão institucional; e a organização da comunidade educativa (Garcia, 2010, p. 24)

Garcia ainda cita Shulman ao dizer que:

“os professores executam essa façanha de honestidade intelectual mediante uma compreensão profunda, flexível e aberta do conteúdo; compreendendo as dificuldades mais prováveis que os alunos terão com essas ideias (...); compreendendo as variações dos métodos e modelos de ensino para ajudar os alunos em sua construção do conhecimento; e estando abertos para revisar seus objetivos, planos e procedimentos na medida em que se desenvolve a interação com os alunos. Esse tipo de compreensão não é exclusivamente técnica, nem somente reflexiva. Não é apenas o conhecimento do conteúdo, nem o domínio genérico de métodos de ensino. É uma mistura de tudo isso e é, principalmente, pedagógico (SHULMAN, 1992, p. 12).

Assim, que o bom profissional não é aquele que é somente tecnicamente competente ou que possui somente a capacidade de refletir, mas que consegue juntar essas duas dimensões, sendo tecnicamente competentes, com conhecimento do conteúdo e das técnicas de ensino e aprendizagem, e reflexivo sobre os processos, objetivos e fins de seus trabalhos como docente. Tais autores reforçam que essa somatória vai ocorrendo de acordo com a fase profissional a qual o professor se encontra, mas que tem como principal elemento motivador as marcas e transformações que este professor quer deixar em seus alunos.

Dessa maneira, parece evidente que o processo de se tornar um profissional professor é um processo longo e que exige dedicação, empenho, conhecimento pedagógico, conhecimento do conteúdo ministrado, conhecimento de técnicas para a construção deste conteúdo em seus alunos e, também, reflexões contínuas sobre suas práticas docentes. Tais “componentes” daquilo que fazem parte do arcabouço pedagógico do bom profissional professor vai se desenvolvendo desde a chegada a Universidade até a atuação profissional

em si. As experiências vividas e observadas contribuem para tal desenvolvimento. Se tais experiências, desde o início da formação, contribuírem para que, além de uma boa formação teórica sobre o conhecimento que serão ministrados, também desenvolverem uma cultura de reflexão e análise crítica das práticas pedagógicas adotadas, a tendência é que esse futuro profissional se desenvolva cada vez mais na busca por sua competência pedagógica.

“Os professores iniciantes necessitam possuir um conjunto de ideias e habilidades críticas, assim como capacidade de refletir, avaliar e aprender sobre seu ensino de tal forma que melhorem continuamente como docentes. Isso é mais possível se o conhecimento essencial para os professores iniciantes puder se organizar, representar e comunicar de forma que permita aos alunos uma compreensão mais profunda do conteúdo que aprendem. (Garcia, 2010, p.27) “

Capítulo 4: Metodologia

Talvez o caminho mais difícil de percorrer ao longo deste período foi deixar de ser um professor cursando uma pós-graduação e se tornar um pesquisador. Entender a natureza da ciência e aquilo que a diferencia das demais áreas foi um processo doloroso e demandou tempo. Identificar a importância do método e quais caminhos seguir necessitou muita leitura e questionamentos. Ao final, espero ter conseguido me transformar não só em um professor que pensa suas aulas, mas, também, em um pesquisador que pesquisa suas aulas.

Por se tratar de uma pesquisa científica a necessidade de um método se faz essencial, dessa maneira, Charlot (2006, p.10), revela:

“um discurso científico sobre a educação não deve ser um discurso de opinião; [...]. Existem normas de produção científica. Se não há regras, ou se não há uma comunidade para controlá-las, não há mais pesquisa, há uma conversa de botequim sobre a educação. (Charlot, 2006, p.11)

Como dito, não foi fácil deixar o discurso de opinião de lado, se enquadrar em um tipo de escrita diferente da que estou adaptado e perceber que as experiências do dia a dia carregam uma carga muito grande de senso comum e, portanto, são influenciadas por ele.

Adotei uma abordagem qualitativa visto que, pela natureza dos registros coletados e posteriormente analisados, é impossível quantificá-los. Valorizei a interpretação dos dados buscando a análise crítica e o questionamento das situações, dessa maneira, interpretações diferentes podem ser feitas, visto que cada ser é histórico e político e podem dar significados diferentes para as experiências vividas, não havendo, neste sentido, uma verdade universal.

“Numa abordagem qualitativa, o pesquisador coloca interrogações que vão sendo discutidas durante o próprio curso da investigação” e foi justamente essa ideia, proposta por Suassuna (2008. p. 349) que me fez seguir tal caminho.

Esta pesquisa não somente foi elaborada com o propósito de oferecer reportório para futuros professores e pesquisadores pudessem utilizar, mas principalmente, também, como ferramenta de transformação e evolução da minha prática docente. Utilizei-a como instrumento de desenvolvimento e (re)leitura de minhas práticas, buscando novos significados e ressignificados para a docência e para a educação. A abordagem qualitativa possui como característica a valorização do sujeito como parte e não como um ser distante dos fenômenos e dos processos analisados, dessa maneira é possível significar e ressignificar as experiências vividas, valorando-as através das interpretações que vão sendo feitas ao longo da pesquisa.

“O procedimento do pesquisador na abordagem qualitativa é um pouco diferente: atento à multiplicidade de dimensões de uma determinada situação ou problema, e após a análise dos dados, ele lança possibilidades de explicação da realidade, tentando encontrar princípios subjacentes ao fenômeno estudado e situar as suas descobertas num contexto mais amplo.” (SUASSUNA, 2008, p. 350)

Procurei evitar separação entre o pesquisador e o objeto de estudo, que, no caso, é o sujeito da pesquisa. Minhas práticas docentes tanto em sala de aula, com em outros ambientes escolares, ao longo de todo o período desta pesquisa, foram realizadas evitando que o professor e o pesquisador se diferenciasssem, afinal, eles são os mesmos.

Das inúmeras práticas registradas e catalogadas, uma seleção foi feita para que as que apresentavam maior significado em minha atuação docente fossem analisadas neste projeto.

Sendo assim, tal pesquisa ganha características explicativas, pois como mostrado por Santos (2010), a pesquisa explicativa busca explicar fatores que determinam ou contribuem para ocorrência de eventos. Para o autor:

este tipo de pesquisa é a que mais aprofunda o conhecimento da realidade, e por isso mesmo, está fortemente calcada em métodos experimentais. É uma pesquisa muito sujeita a erros (porque dependem de interpretação, o que acarreta subjetividade), mas de grande utilidade, pois geralmente possui aplicação prática. Assim, a pesquisa explicativa toma muitas vezes a forma de uma pesquisa aplicada (ou pesquisa experimental), ou pode também se utilizar de dados e informações de uma pesquisa Ex-post facto. (Santos, 2010, p.4)

Importante afirmar que são as experiências humanas e os significados dado a elas o principal foco e objeto de estudo das pesquisas qualitativas, dessa maneira é de extrema importância a descrição do contexto social, da relação dos sujeitos sociais envolvidos na pesquisa e das características físicas dos locais onde a pesquisa ocorreu. Adiante teorizarei sobre os espaços de atuação, sob os conceitos de Lugar e Território, e explicarei como foram feitos os registros dos dados coletados e descreverei os locais de coleta.

Os espaços de atuação

Devido minha formação no curso de geografia, gosto sempre de analisar os espaços onde atuo sobre a ótica de duas categorias: o Lugar e o Território. Tenho em mim a compreensão que um espaço formativo, como a escola, pode atuar hora como lugar e hora como território, sendo assim, busquei analisar meus registros com base na compreensão se a escola estava exercendo um destes papéis naquele momento específico. Não se trata aqui de uma dicotomia entre o bem e o mal, mas sim de entender como os significados dados aos espaços de atuação influenciam nas práticas cotidianas de um docente em atuação.

O leitor mais atento irá perceber que os autores utilizados para a conceituação de lugar e território não são da ciência geográfica, mas sim da área da educação. Tal fato é justificado por dois motivos: o primeiro deles é um distanciamento formativo de alguns autores da geografia. Durante a graduação, alguns de meus professores não possuíam afinidade acadêmica com, por exemplo, Milton Santos, um consagrado autor que discute o tema de lugar e território na geografia e, devido a isso, acabei me distanciando do mesmo e

decidi por sua não utilização. O segundo motivo se deve muito mais a uma questão metodológica, pois, por se tratar de uma pesquisa na área da Educação, acredito ser mais oportuno a utilização de conceitos vindos desta área para as análises.

Sobre este tema, portanto, cabe deixar claro ao leitor o que se entende como Lugar e Território. Estas duas categorias são formas de se analisar um Espaço. O Espaço aqui pode ser entendido como uma área onde as atividades humanas ocorrem, portanto o espaço pode ser toda a área do planeta, mas também pode ser nossa casa, a cidade, o bairro ou até mesmo a escola. Esse espaço vai ganhando significado conforme as atividades humanas vão sendo desenvolvidas dentro dele e é justamente a compreensão dos significados dados as estas atividades humanas, desenvolvidas sob o espaço, que nos leva a compreensão de quando um espaço atua como lugar ou como território.

Neste sentido, segundo Cunha (2008) é preciso mapear as alternativas de formação dos professores e compreender as trajetórias e motivações que levam a legitimidade de suas experiências dentro dos espaços de formação. Acredito que a escola, mesmo durante o período de atuação profissional do professor, mas também em todos os seus espaços institucionais, pode e deve atuar como um espaço de formação, para isso:

“É preciso reconhecer as motivações, formatos e significados das diferentes modalidades de formação; estabelecer relações entre as experiências desenvolvidas e as motivações políticas e institucionais que as produzem; mapear as bases epistemológicas que sustentam as diferentes experiências e [...] reconhecer o impacto dos esforços de formação na qualidade da educação. [...]”
(Cunha, 2008, p.182)

Quando leciono os conceitos de lugar e território aos meus alunos do Ensino médio, no momento que vou discutir a ideia de Lugar, gosto sempre de utilizar a música “Meu Lugar”, composta por Arlindo Cruz. Em um de seus trechos é possível ler a seguinte passagem:

*“O meu lugar, é caminho de Ogum e Iansã,
lá tem samba até de manhã,
uma ginga em cada andar.
O meu lugar, é cercado de luta e suor,
esperança num mundo melhor,*

*e cerveja pra comemorar.
O meu lugar, tem seus mitos e seres de luz,
É bem perto de Oswaldo Cruz,
Casadoura, Vaz Lobo, Irajá.
O meu lugar, é sorriso é paz e prazer,
o seu nome é doce dizer,
Madureira...”*

Percebe-se com a leitura que o lugar da música é um espaço, pois é uma área do município do Rio de Janeiro, delimitado pelos bairros de Oswaldo Cruz, Casadoura, Vaz Lobo e Irajá. Esse espaço possui um nome o que o torna reconhecível a outros que não são de lá, mas esse lugar possui algo a mais, esse lugar é percebido pelo autor através de seus sentimentos por ele. É a dimensão humana que transforma o espaço em lugar.

“A dimensão humana é que pode transformar o espaço em lugar. O lugar se constitui quando atribuímos sentido aos espaços, ou seja, reconhecemos a sua legitimidade para localizar as ações, expectativas, esperanças e possibilidades. Quando se diz “esse é o meu lugar, extrapolamos a condição de espaço e atribuímos um sentido cultural, subjetivo e muito próprio ao exercício de tal localização. Minha gaveta pessoal de pertence é um espaço; porém, quando coloco minhas coisas e reconheço a propriedade dessa organização defino um lugar” (Cunha, 2008, p.184)

Tanto no trecho da música, quando nos escritos de Maria Isabel da Cunha, é possível perceber uma relação afetiva com o lugar. Quando Arlindo Cruz se refere ao bairro de Madureira como caminho de Ogum e Iansã, ele traz para o ouvinte a relação religiosa das origens do bairro; ao continuar a música e descrever o samba, a rotina suada, a cerveja para comemorar e dizer que o nome do bairro é “doce” dizer, ele deixa claro o quanto ele gosta daquele espaço, que neste contexto é o seu lugar. Cunha (2008) também nos traz essa dimensão, deixando claro que são os seres humanos, ao reconhecer um espaço através de sentido cultural, subjetivo e particular, que transformam o espaço em lugar. Para a autora os lugares possuem uma dimensão política e cultural que extrapolam sua base física e espacial, fazendo-os assumir uma condição humana e subjetiva. Para ela, as representações que os sujeitos fazem e o sentido que se atribui aos espaços e o que os transforma em lugar.

“O lugar, então, é o espaço preenchido, não desordenadamente, mas a partir dos significados de quem o ocupa. [...] Quando nossa subjetividade atribui sentido aos lugares, ele se tornam parte de nós. Eles constroem nossa história e neles deixamos parte de nós” (Cunha, 2008, p.185)

É preciso deixar claro que um espaço pode ter diferentes dimensões e conceitualmente não pode ser confundido com o conceito de lugar, nem com o de território. É possível observar que o termo “espaço” pode ser lido de maneira polissêmica, fora de um conceito preciso e, nesses termos, pode significar, também, lugar ou território. Os espaços se transformam conforme as relações humanas existentes nele vão acontecendo. Hora um espaço pode ser um lugar, hora ele pode ser um território, e ser lugar ou território não o transforma automaticamente de algo bom em algo ruim, ou vice-versa, mas sim que os significados e interpretações dados a ele se transformaram.

Portanto, tentando estabelecer uma conversa entre o conceito de lugar oferecido pela Educação, com o conceito de lugar oferecido pela Geografia, podemos entender o lugar como um espaço onde o sujeito se constrói e constrói ao mesmo tempo, como nos mostra Rodrigues (2015)

“categoria de análise essencial da disciplina a partir do desenvolvimento dos estudos da Geografia Humanista quando alguns autores desenvolvem uma visão mais profunda e complexa das relações que o sujeito estabelece com o seu lugar a partir das vivências do cotidiano. O lugar é visto como o locus do sujeito que o constrói, ao mesmo tempo em que constitui a si mesmo se relacionando com o mundo e com a coletividade social.” (Rodrigues, 2015)

O Território, por sua vez, possui uma característica diferente, pois o mesmo está relacionado as noções de poder. Normalmente entendemos território como a área de um país onde sua soberania é exercida. É justamente essa a base da definição de território que encontramos nos dicionários, mas quando refletimos sobre este conceito conseguimos ir muito mais além. O território não se limita aos espaços que os países ocupam, delimitando assim suas fronteiras, mas os territórios podem ser também nossa casa, nosso bairro, nossa cidade ou até mesmo as escolas em que atuamos.

“A questão primordial não é quais são as características geoecológicas e os recursos naturais de uma determinada área, o que se produz ou quem produz em um dado espaço, ou ainda quais as ligações afetivas e de identidade entre um grupo social e seu espaço. [...] Mas o verdadeiro território é o seguinte: quem domina

ou influência e como nomina ou influência esse espaço?” (Souza, in Castro, Costa Gomes, Corrêa, 2000, p. 78).

Para Cunha:

“o território tem uma ocupação que revela intencionalidades: a favor de que é contra que se posiciona. Nessa concepção não existe território neutros. A ocupação de um território se dá no confronto entre forças. Ao ocuparmos com algo, estamos fazendo algo, estamos fazendo escolhas que preencherão os espaços, assumirão o significado de lugar e os transformarão em território.” (Cunha, 2008, p. 185)

Fica claro, portanto, que os espaços podem se transformar em território quando são legitimados por valores de quem possui poder sobre ele. Dessa maneira, quando pensamos em um ambiente escolar, podemos perceber o espaço como território quando algumas ações são impostas sobre outras de maneira vertical. Os territórios são percebidos por indicadores que incluem o aporte legal e institucional que sustenta as propostas e programas de formação. A existência ou não de espaços institucionais de formação profissional dentro do ambiente escolar é uma manifestação do espaço como território, pois reflete não só a visão de escola que está presente ali, mas também os valores e concepções de educação das pessoas que ali dominam as relações de poder.

Uma escola por ser um espaço muito amplo e com inúmeras áreas de atuação pode, ao mesmo tempo, desempenhar o papel de lugar e de território. Uma sala de aula pode ser um espaço entendido pelo professor como seu território, ao estabelecer ali uma estrutura mais rígida de poder, visto que os territórios são mais estáveis e suas fronteiras mais bem definidas, mas também pode ser estabelecido a concepção de lugar, quando esse mesmo espaço é preenchido com significados de quem o ocupa. Importante salientar que este é só um exemplo de inúmeros outros. A sala dos professores, o conselho de classe, o pátio do colégio, a secretaria e os inúmeros outros espaços podem desempenhar estas funções, mas nunca de maneira simultânea e nem perpetua, pois, como dito, devido as ações humanas, os espaços se transformam.

Os registros

Os registros analisados por esta pesquisa consistem em um Lugar e um Território de relato de experiências e desabafo. Os relatos foram escritos com o objetivo de que servissem de registro das práticas e que pudessem ser (re)visitados no futuro, quanto aos desabafos, foram importantes pois pude colocar minhas dúvidas sobre minha função como professor e quanto as instituições que trabalho.

Os registros aqui analisados são passagens, escritas em meio digital ou em um pequeno caderno pessoal de anotações e posteriormente registrados digitalmente, que foram colhidas em um período que se estendeu ao longo do segundo semestre de 2018 e primeiro semestre de 2019. Tais registros foram realizados sempre que se fazia necessário colocar em evidência meus questionamentos, práticas e sentimentos referentes a educação, alunos e as instituições em que atuo.

A escolha deste período se deve ao fato de saber, de antemão, que acompanharia as mesmas turmas ao longo do período.

Os registros referentes à escola 1 correspondem a uma turma que, no ano de 2018, frequentava o 9º ano do ensino fundamental II e, no ano de 2019, frequentou o 1º ano do ensino médio. A maior parte dos alunos permaneceu na escola na mudança de ciclo, entretanto, ocorreu a entrada de novos e a saída de alguns alunos na turma.

Os registros referentes à escola 2 correspondem a uma turma que, no ano de 2018, frequentava o 2º ano do Ensino Médio e, no ano de 2019, frequentou o 3º ano do mesmo nível. Os alunos tiveram pouca modificação ao longo do período, sem a entrada de nenhum aluno ingressante, entretanto, alguns poucos alunos saíram da escola para realizarem intercambio.

Todos estes registros foram, portanto, coletados entre o meu quinto e sexto ano de dedicação exclusiva a profissão de professor.

Na Escola 1 existe uma certa frequência na mudança de turma que o professor irá ministrar suas aulas, sendo que, em anos diferentes, os professores podem dar aulas para turmas diferentes. O mesmo não acontece na escola 2.

Tais registros compõem os dados desta pesquisa e foram relidos para as reflexões e análises presentes. Os registros foram selecionados levando em consideração a importância e significados que tiveram em minha atuação, formação e desenvolvimento ao longo do processo de estudo. Foram selecionados cinco passagens, que envolvem tanto os registros da Escola 1 e da Escola 2. As passagens analisadas são referentes aos seguintes temas:

- Autonomia (1 registro da Escola 1) - Análise 1
- Participação de outros professores na formação de professores (um registro da Escola 2) – Análise 2
- Conselho de classe (um registro de cada escola) – Análise 3
- Interesse e desinteresse dos alunos (2 registros da Escola 1) – Análise 4
- Realização ou não da avaliação docente Ibope (um registro de cada escola) – Análise 5

Uma vez registrada cada experiência vivida, tais dados foram inventariados para uma melhor organização e leitura. Segundo Moraes (2009), inventariar significa abrir uma possibilidade de organização de dados de uma pesquisa. Para os autores, a ausência de um ordenamento que facilite o manuseio e análise dos dados é impeditivo para qualquer tratamento dos materiais. Desta maneira, inventariar pode ser entendido como “estabelecimento de ordem à desordem instalada nos materiais e em nós.” (Prado e Moraes, 2011)

A escolha pela metodologia de inventários, acontece mediante a possibilidade levantada pelos autores anteriormente citados, pois para eles:

“A riqueza destes guardados, devidamente inventariada, organizada e sistematizada [...] possibilitou à pesquisadora um aprofundamento vertical, possibilitando a compreensão dos impactos da prática docente na formação discente, e um aprofundamento horizontal, na medida em que o conhecimento produzido foi reorientado a prática docente da pesquisa e aprimorando os processos de produção de conhecimento pelos alunos-pesquisadores” (Prado e Moraes, p. 140. 2011)

A organização em inventário, facilitou a escolha dos dados a serem analisados. Pude perceber a existência de temas que se repetiam e pude escolher, com certa intencionalidade, aqueles que se mostravam mais importantes em minha prática e que tinham, também, mais significados e marcavam minha experiência docente naquele momento. A leitura e análise destes registros permitiram a reconstrução de conceitos, formulação de ideias e construção de conhecimentos enquanto profissional docente.

Estes registros foram relidos. Cinco foram selecionados para análise, permitindo uma reconstrução dos aprendizados que trouxeram.

A seguir apresento a tabela inventariada dos registros que não foram analisados nesta pesquisa.

Registros digitais – Não analisados		
Registros referentes a prática docente.		
10/08/18	Escola 2	Interesse dos alunos
24/08/18	Escola 2	Autonomia docente
17/09/18	Escola 1	Avaliação (prova)
28/09/18	Escola 2	Avaliação (prova)
25/10/18	Escola 2	Conversa com aluno – dúvida sobre política
08/11/18	Escola 2	Conversa com aluno – Futuro profissional
26/11/18	Escola 1	Desmotivação
03/12/18	Escola 1	Conversa com direção
06/12/18	Escola 2	Conversa com direção
15/12/18	Escola 2	Aula fora do conteúdo programado
05/02/19	Escola 2	Conversa Pós- graduação
12/02/19	Escola 1	Sala dos professores
13/02/19	Escola 2	Sala dos professores
18/03/19	Escola 1	Atuação profissional
08/04/19	Escola 1	Conversa com aluno – Futuro profissional
15/05/19	Escola 2	Aula optativa

Os registros selecionados para análise estão presentes na tabela inventariada a seguir.

Registros digitais – Analisados		
Registros referentes a prática docente.		
22/08/18	Escola 2	Troca de experiência
15/10/18	Escola 1	Autonomia docente
08/12/18	Escola 2	Conselho de classe
15/12/18	Escola 1	Conselho de classe
09/04/19	Escola 1	Interesse dos alunos
16/04/19	Escola 1	Interesse dos alunos
14/08/19	Escola 2	Avaliação docente
19/08/19	Escola 1	Avaliação docente

Uma vez organizado o material de pesquisa, após sua releitura, foi possível selecionar os materiais a serem analisados. A releitura permitiu e abriu espaço para que os objetivos deste trabalho fossem atingidos, pois foi possível identificar como os espaços de atuação influenciam e qual o papel institucional para o desencadear do desenvolvimento profissional. Tais documentos servem também para identificar a relação que o profissional professor estabelece com as instituições que trabalham, com os alunos e com a educação em si.

A investigação e análise dos dados se deu sob a ótica do Paradigma Indiciário, proposto pelo historiador italiano Carlo Ginzburg. Este é um procedimento metodológico que busca valorizar as crenças e percepções dos indivíduos ou grupos sociais frente aos acontecimentos históricos.

O que caracteriza esse saber é a possibilidade de o pesquisador, a partir de dados aparentemente negligenciáveis, remontar a uma realidade complexa, não experimentável diretamente. Esse procedimento já era seguido pelos caçadores, que viviam experiências de decifração de pistas, lendo, em sinais quase imperceptíveis, uma série coerente de eventos. No seu rastro, desenvolveram-se várias disciplinas apoiadas na decifração dos mais diversos tipos de signos. Subjacente a todas elas, está o princípio de que a realidade não é transparente. (Suassuna, 2008, p. 364)

Baseando-se, portanto, em tal paradigma, busquei valorizar a compreensão dos dados retratados, extraindo dos eventos sua natureza histórica, política e de formação e desenvolvimento dos sujeitos envolvidos.

Busquei também a leitura dos Projetos Políticos Pedagógicos de cada instituição onde atuo, para que se pudesse tentar compreender como estes influenciam em minha prática.

Descrição dos locais de atuação/coleta

As coletas de dados ocorreram em duas instituições de ensino particulares do interior do estado de São Paulo, chamadas aqui de Escola 1 e Escola 2. As duas instituições atendem todos os níveis do ensino básico, do infantil ao médio. A seguir será descrito mais detalhadamente cada uma das instituições.

Escola 1

A Escola 1 é uma escola urbana, localizada no município de Mogi Guaçu, que abrange os tipos de ensino da educação infantil ao ensino médio. Existe ainda, na mesma instituição, um curso preparatório para vestibulares. Utilizando como base os dados do ano de 2018, ano de início da coleta de dados, e disponíveis na plataforma Qduc, a Escola 1 possuía:

- 16 alunos matriculados na creche
- 26 alunos matriculados na Pré escola
- 81 alunos matriculados nos anos iniciais (1º ao 5º ano)
- 118 alunos matriculados nos anos finais (6º ao 9º ano)
- 123 alunos matriculados no Ensino Médio.

A escola não possuía nenhum aluno matriculado na educação de jovens e adultos e tem dois alunos de educação especial, estes, no 3º ano do ensino médio. No ano de 2018 a turma do 9º ano a qual os dados foram coletados possuía 35 alunos matriculados.

Quanto a questão de infraestrutura, a escola conta com sanitários, biblioteca, cozinha, laboratório de informática, laboratório de ciências, quadras poliesportivas, sala para a diretoria, secretaria e sala de professores em suas dependências. Para uso dos alunos, funcionários e professores, a escola conta ainda com aparelho de DVD e multimídia, impressora, copiadora e todo um suporte para o uso de mídias digitais. Os alunos têm acesso a dois computadores dentro da escola, ambos com acesso à internet. É atendida por

rede de saneamento básico. A escola é organizada por ciclos e possui 75 funcionários.

Sobre as taxas de rendimento, no ano de 2018 apresentou os seguintes índices:

Etapa escola	Reprovação	Abandono	Aprovação
Anos Iniciais	0,0%	0,0%	100,0%
Anos Finais	0,9%	0,0%	99,1%
Ensino Médio	0,0%	0,0%	100,0%

Sendo que essa taxa de 0,9% de reprovação, nos anos finais, representam dois alunos, ambos do 9º do ensino fundamental II.

Quanto as distorções de série, quando o aluno reprova ou abandona os estudos, em 2018, 2 alunos do 9º ano apresentavam distorção.

Outra informação importante para entender o local onde os dados foram coletados é o fato que 84% dos alunos formandos prestaram o Exame Nacional do Ensino Médio no ano de 2018, com um desempenho médio de 637pts em Ciências Humanas, 573pts em Ciências da Natureza, 591pts em Linguagens e Códigos, 630pts em Matemática e 693pts Média em Redação.

O perfil socioeconômico das famílias dos alunos matriculados é de Alta classe média e Baixa classe alta, segundo critério estabelecido pela Associação Brasileira de Empresas e Pesquisas (Abep) e utilizado pelo Governo Federal, pois, segundo a plataforma analítica ZBS, a renda média dos alunos da Escola 1, que prestaram o ENEM de 2018 foi de R\$ 10,814,00/mês.

A Escola 1 é bastante tradicional na cidade, com mais de 40 anos de funcionamento. Por estar localizada em uma região de fácil acesso e próxima ao município de Mogi Mirim é comum alunos das duas cidades frequentarem a instituição. É comum também, no ensino médio, a presença de alunos do município de Conchal. Não é comum casos de violência. O ensino médio é dividido em duas turmas de primeiro e segundo ano. No terceiro ano as turmas são unidas, formando uma única sala. No Ensino fundamental existe uma variação de ano para ano, conforme o número de alunos matriculados.

Especificamente, no ano de 2018, era uma única turma de 9º ano, com 35 alunos.

A escola utiliza material didático apostilado da rede Anglo e é de propriedade de sete donos, sendo que um se encontra em processo judicial contra os demais. Dos seis proprietários que hoje mantem a escola, um é professor, enquanto os demais ocupam cargos de gestão. Não é comum encontrá-los durante a manhã, período o qual estou na escola. A coordenação é dividida em duas pessoas, uma com responsabilidade de gestora e outra de orientação pedagógica. As duas são funcionárias. Não é comum cursos ou incentivo a formação continuada de professores. Não ocorre nenhuma discussão sobre os assuntos relacionados a escola. Os concelhos de classe ocorrem anualmente, sempre ao final do ciclo. Não é comum reunião com os pais nem entre os professores.

Nesta escola não há divisão de frentes, quando professores diferentes lecionam a mesma disciplina porém tratando de temas diferentes, mas somos em três professores de Geografia, cada um lecionando para uma turma diferente ao longo dos níveis fundamental II, Médio e Pré-Vestibular. Não existe o incentivo de troca de experiências entre os professores e é muito raro que isso ocorra. Não é oferecido nenhum momento para que isso ocorra dentro da escola. Cada professor ministra suas aulas de acordo com aquilo que ele julga importante. Existe um caderno onde a programação deve ser preenchida. Funciona como um mecanismo da escola para saber onde cada professor está com sua matéria, mas eu nunca o preenchi.

Outra característica importante e que deve ser ressaltada é um maior distanciamento meu com os alunos em relação aos alunos da Escola 2. Esse distanciamento foi pensado e percebido durante a escrita deste projeto, entretanto não há a existência de nenhum registro coletado referente a este tema, entretanto, como foi algo percebido ao longo da escrita desta dissertação, acredito ser de fundamental importância que isto esteja registrado.

Escola 2

Localizada na região central da cidade de Rio Claro, é uma escola centenária. Atende um público característico, de classe média-alta e alta

(segundo critério da Abep), entretanto, existe um programa de bolsa que oferece desconto para os alunos que atingem a nota estipulada, dessa maneira, a escola também é frequentada por alunos de classes econômicas mais baixas. Por ser referência na região a escola também é procurada por alunos de cidades vizinhas, como Araras, Cordeirópolis, Limeira e Corumbataí. Não é comum casos de violência e o ensino médio é dividido em três turmas para cada ano. A utilização de recursos tecnológicos é característica da escola. Cada sala possui seu próprio sistema de projeção e os alunos, e professores possuem um Ipad para uso próprio. Todos têm acesso a internet, sendo que o acesso dos alunos é limitado por softwares de proteção e dos professores é livre. A utilização destes recursos e de aplicativos que possam auxiliar o ensino é incentivada e valorizada pela equipe gestora. A escola é certificada pela Apple como Apple Distinguished School e todos os professores tiveram que fazer uma prova para se tornarem Apple Teacher. A não realização da prova significa advertência verbal por parte da direção.

Não existe a utilização de material apostilado, são os próprios professores que escolhem se preferem utilizar livro didático (desde que exista a possibilidade de formato digital, devido ao uso de Ipad) ou escreverem o material. O conteúdo programático é definido pelos professores. Na geografia existem 3 professores, que se revezam entre os anos. Leciono para os três anos do ensino médio, enquanto meus colegas lecionam para dois anos cada. A escolha pelo material utilizado e/ou a escrita das apostilas é sempre conjunta. A troca de experiências entre os professores, de todas as áreas é estimulada pela instituição e existe espaço para isso, com reuniões semestrais. Além das reuniões semestrais, existem espaços para que isso ocorra de maneira não oficial. A escola estimula e proporciona a formação continuada dos professores, oferecendo cursos dentro da própria instituição e levando os professores a participarem de cursos fora da mesma. Semestralmente existe uma avaliação externa dos alunos, realizada por uma empresa independente. Existe também uma ferramenta de avaliação do trabalho de todos dentro da escola, realizada pelos alunos e chamada de Ibope. Sobre os professores os alunos respondem, numerando de uma escala de 0 a 4 (0 = péssimo; 1 = regular; 2 = bom; 3 = ótimo; 4 = excelente), perguntas sobre: 1 – Clareza das explicações; 2 – Relacionamento com a turma; 3 – Uso de

recursos; 4 – Disciplina; 5 – Domínio do conteúdo. Além de enumerarem cada um dos itens os alunos possuem, ainda, a liberdade para escreverem comentários sobre os professores. Essa avaliação é realizada semestralmente e mostrada aos professores ao final de cada semestre.

Segundo os dados de 2018 do portal Qduc a escola possui 180 funcionários. No mesmo ano a escola possuía:

- 55 alunos matriculados na creche
- 83 alunos matriculados na pré escola
- 302 alunos matriculados nos anos iniciais (1º a 5º ano)
- 335 alunos matriculados nos anos finais (6º a 9º ano)
- 252 alunos matriculados no Ensino médio.

A Escola 2 não possui nenhum aluno matriculado na Educação de Jovens e Adultos e possui um total de 23 alunos matriculados na Educação Especial.

No ano de 2018, a turma de 1º ano do Ensino médio a qual os dados foram coletados possui 93 alunos matriculados, divididos em três salas, com 31 alunos cada.

Quanto a questão de infraestrutura, a escola conta com sanitários, biblioteca, cozinha, laboratório de informática, laboratório de ciências, sala de leitura, quadras poliesportivas, sala para a diretoria, secretaria e sala de professores em suas dependências. Para uso dos alunos, funcionários e professores a escola conta ainda com aparelho de DVD e multimídia, impressora, copiadora e todo um suporte para o uso de mídias digitais. Os alunos têm acesso a dez computadores dentro da escola, com acesso à internet. Cada aluno, a partir do 6º ano até o 3º ano do Ensino Médio, possui um Ipad particular para uso durante as aulas. Cada professor também possui o seu próprio Ipad e o mesmo é fornecido pela escola, não havendo a necessidade de os professores desembolsar nenhuma quantia para a sua aquisição.

A escola é atendida por rede de saneamento básico.

A escola é organizada por ciclos e possui 180 funcionários.

Sobre as taxas de rendimento, no ano de 2018 apresentou os seguintes índices:

Etapa escola	Reprovação	Abandono	Aprovação
Anos Iniciais	0,0%	0,0%	100,0%
Anos Finais	0,3%	0,0%	99,7%
Ensino Médio	0,0%	0,0%	100,0%

Sendo que essa taxa de 0,3% de reprovação, nos anos finais, representa 1 aluno do 6º ano do Ensino Fundamental II. Quanto as distorções de série, quando o aluno reprova ou abandona os estudos, em 2018 nenhum aluno do 1º ano do ensino médio apresentava distorção.

Outra informação importante para entender o local onde os dados foram coletados é o fato que 90% dos alunos finalizastes prestaram o Exame Nacional do Ensino Médio no ano de 2018, com um desempenho médio de 663pts em Ciências Humanas, 615pts em Ciências da Natureza, 621pts em Linguagens e Códigos, 719pts em Matemática e 789pts Média em Redação.

O perfil socioeconômico das famílias dos alunos matriculados é de Alta classe média e Baixa classe alta segundo a classificação da Associação Brasileira de Empresas e Pesquisas (Abep), pois, segundo a plataforma analítica ZBS, a renda média dos alunos da Escola 2, que prestaram o ENEM de 2018 foi de R\$ 12,116.00/mês.

Capítulo 5: As análises

A seguir serão apresentadas cinco passagens retiradas dos registros feitos ao longo do período de coleta. Cada uma das passagens está apresentada com um trecho de música que representa o principal tema retratado. Quando a passagem representar um acontecimento que ocorreu dentro de sala de aula, ou em contato direto com os alunos, ela será apresentada com uma figura representado um professor apontando para o quadro e os alunos observando. As passagens que retratam acontecimentos de troca de experiência entre professores, serão representadas com duas pessoas e uma seta de via dupla entre eles. Quando a passagens se referir a um momento institucional, de

encontro de professores com os coordenadores, diretores e mantenedores, ela será apresentada com duas figuras diferentes para dois momentos distintos. A primeira passagem aparece uma figura circular, onde ao centro existe um círculo e este está conectado com os demais, já na segunda passagem aparece uma figura representando um documento de validação. A escolha de tais imagens possui dois objetivos. O primeiro é sinalizar ao leitor o local e o tipo de evento registrado e o segundo é a simbologia que as imagens carregam. A escolha de tais símbolos foram feitas somente após a elaboração das análises e, portanto, acredito ser um complemento das mesmas.

A escolha da imagem referente ao contato com os alunos é uma espécie de crítica minha ao modelo de ensino adotado pelas instituições e reproduzido por mim. Nesse modelo a visão é que o professor é o detentor do conhecimento e ele é quem ensina. Não parece existir uma via de mão dupla, onde, professores e alunos se ensinam e aprendem coletivamente. Neste modelo o professor é o centro das atenções e o único detentor do conhecimento. A imagem escolhida para as análises de contato entre dois professores busca mostrar a troca de experiência entre ambos e a ideia de que, compartilhando conhecimentos e experiências, é possível caminhar para o desenvolvimento profissional docente. Por fim, a escolha da imagem que representa os momentos de encontro institucionais tem o objetivo de representar algo hierarquizado e, em algumas vezes, imposto pelas instituições, onde a vontade de certos grupos se sobrepõe a de outros.

Foram realizadas cinco análises, sendo duas análises oriundas do contato direto com os alunos, em sala de aula, uma análise resultante da troca de experiência entre professores, e duas análises sobre as ações institucionais e como estas podem influenciar, positiva ou negativamente, o desenvolvimento profissional docente.

Primeira passagem: “A gente não sabemos Escolher presidente”

(Trecho da música “Inútil” – Ultraje a rigor)

Tal evento foi escrito em material digital, após a aula. Faz parte de um momento de reflexão sobre a prática docente diária e analisa um evento ocorrido em outubro de 2018, as vésperas das eleições nacionais, na Escola 1.

15/10/2018 – “Democracia” - Escola 1



“Hoje é segunda feira. Hoje eu aproveitei um acontecido na aula do 9º ano para discutir sobre a importância da democracia. Assim que entrei na sala, os alunos, por causa do clima de eleições, me perguntaram se a ditadura militar brasileira era ruim ou boa. Preocupado com a polarização do debate, rapidamente pensei em uma saída. Como de costume, fiquei questionando os alunos o porquê daquelas perguntas e toda vez que eles viam com um argumento eu perguntava de onde eles tiraram tão informação. Entretanto, enquanto eles faziam as colocações deles, eu abaixei a temperatura do ar-condicionado para a menor possível, deixando o ambiente bastante frio, direcionando o vento para um grupo de alunos que questionavam a democracia e valorizam a ditadura. Quando um dos alunos do grupo pediu para que eu desligasse o ar-condicionado, eu o questionei, perguntando o porquê deveria desligar. Ele me respondeu que ele estava com frio. Foi o momento perfeito que eu encontrei para mostrá-lo a importância da democracia. Disse a ele que se estivéssemos em uma ditadura e eu fosse o ditador, jamais desligaria o ar condicionado, pois aquela temperatura me agradava, mas como felizmente estávamos em uma democracia, eu iria permitir que ele apresentasse argumentos para desligar o ar condicionado e posteriormente iria realizar uma eleição para a sala decidir o que faríamos.

Na Escola 1 o material é apostilado, portanto as aulas são elaboradas segundo um conteúdo previamente estabelecido. Tais aulas são divididas em módulos, cada uma numerada sequencialmente, dentro de capítulos. Desta forma, espera-se que o professor siga aquela sequência e permaneça sempre em dia com aquela programação prevista. No 9º ano do ensino fundamental o assunto tratado ao longo do ano é a característica dos países subdesenvolvidos. Dessa maneira é feito um apanhado geral, por capítulo, das características de três continentes: África, Ásia e América Latina. Dentro de cada capítulo os

módulos tratam mais especificamente de alguns países selecionados pela editora. Os professores não possuem a liberdade de escolherem os países que vão tratar em aula, e, como já dito, espera-se que a sequência trabalhada seja aquela proposta pela editora, pois, periodicamente, ao final de cada semestre, é aplicado um simulado nacional aos alunos. Neste simulado são feitas questões de acordo com uma programação estabelecida pela editora. Acontece da seguinte maneira:

- é marcada uma data no calendário para a realização do simulado; este simulado é nacional, portanto, todas as escolas do sistema realizam o mesmo simulado, na mesma data; duas semanas antes da realização da prova é fixado no mural da sala o conteúdo da prova, mostrando os números das aulas que serão cobradas na prova. Na disciplina de Geografia são realizadas 5 questões; ao final, é gerado um gráfico, em forma de ábaco, mostrando o desempenho dos alunos e da instituição; esse desempenho compara o aluno diante seus colegas e diante a média das outras escolas do sistema.

Uma primeira análise pode levar o leitor a pensar que o material traz uma proposta bastante interessante de como trabalhar o conteúdo, pois, ao apresentar uma programação a ser seguida, teoricamente ele facilita o trabalho do professor e o capacita para a aplicação das atividades por ele apresentada. Entretanto, uma análise um pouco mais crítica e profundo, faz perceber que muito das práticas realizadas em sala de aula envolvem o cumprimento do conteúdo estabelecido pela editora e controlado pelo simulado, uma vez que, se o professor não estiver em dia com a programação, os alunos teoricamente não terão conhecimento de parte da matéria cobrada na prova e, portanto, não conseguirão responder estas questões. Quando isso ocorre, naturalmente acontecerá um questionamento, tanto por parte dos alunos, como por parte da instituição, acerca das práticas pedagógicas daquele professor em questão. Importante aqui salientar que, como o material é elaborado para nível nacional, ele não leva em consideração as particularidades de cada escola, de cada região que o utiliza. Algumas características específicas de cada turma, de cada grupo de alunos, não estão presentes no material e, portanto, a margem de manobra

para que o professor possa trabalhar os conteúdos de forma mais significativa e efetiva, são poucas.

Quando as questões que foram cobradas no simulado não correspondem ao momento da matéria que o professor está, dentro da Instituição Escola 1, em acordo com os alunos e com a direção, a questão é anulada, assim não ocorre prejuízo na nota final do aluno, mas, externamente, prejudica o desempenho da escola como um todo, pois, para o sistema o aluno pode ter errado a questão, e tal erro será computado, prejudicando o desempenho da escola dentro da avaliação do sistema.

O ocorrido retratado anteriormente ocorreu entre os simulados do terceiro e quarto bimestre.

As aulas de Geografia dos 9º anos ocorriam três vezes por semana e, mesmo preocupado com a programação, tento, sempre que possível, trabalhar assuntos paralelos a matéria, pois acredito e parto do princípio de que a educação deve ser algo transformador e significativo na vida dos alunos. Trazer algo “de fora” do material de ensino, que faça parte do cotidiano do aluno, ou algo que os mesmos querem discutir, opinar ou entender, é fundamental para que a educação atinja tal objetivo.

Para analisar o fato ocorrido no relato acima, acredito ser impossível separá-lo de uma visão pessoal e, portanto, completamente parcial, acerca do assunto tratado. Corroborando com este pensamento, Josso (2004) diz:

“para responder a uma primeira questão que organiza a minha reflexão: “o que aconteceu para que eu viesse a ter as ideias que hoje tenho?”, parece-me indispensável reconstituir a rede de acontecimentos interiores e exteriores que marcaram a minha existência de ser pensante e reflexivo. Se esta questão me remete para experiências que remontam mais ou menos longe no meu tempo de vida, tenho razões para pensar que, para compreender este caminho, é necessário situar a minha história particular em contextos coletivos” (p. 115)

Durante os anos de graduação algumas greves aconteceram (2009, 2011 e 2013), tanto de professores quanto de alunos e, observando mais atentamente as experiências vividas por mim, posso afirmar que tais greves formam um momento muito importante de reflexão e amadurecimento. Quando finalizei meu ensino médio e iniciei a graduação eu possuía pensamentos bastantes

diferentes dos quais possuo hoje, entretanto, por participar de assembleias na graduação, por conhecer pessoas com pensamentos diferentes dos meus, pessoas que tinham uma trajetória de vida completamente diferente da minha, e, sobretudo, por poder conversa, trocar experiências e argumentar com elas, foi criando-se em mim um espírito democrático que antes eu não possuía. Talvez por ter estudado até o ensino médio em escolas particulares e, conseqüentemente ter convivido com um grupo social muito parecido com o meu, não era comum eu encontrar pessoas com opiniões muito diferentes das minhas. As discussões com meus amigos não eram muito mais profundas do que a legalização ou não de certas drogas ou a permissão para o aborto legal. Tais discussões eram carregadas de senso comum e preconceitos, entretanto, ao estudar na Universidade Pública, conviver com pessoas das mais diferentes classes socioeconômicas, com experiências de vida completamente diferentes das minha, pude amadurecer um senso democrático que talvez, acredito eu, fosse impossível se tivesse continuado a frequentar os mesmos meios sociais que frequentava. Lembro-me que durante a graduação, as disciplinas de educação não me encantavam e nem me atraíam, mas ao ler Paulo Freire (1997), me deparei com a seguinte citação:

“quando analisamos as relações educador-educandos, na escola, em qualquer de seus níveis (ou fora dela), parece que mais podemos nos convencer de que estas relações apresentam um caráter especial e marcante – o de serem relações fundamentalmente narradoras, dissertadoras. Narração de conteúdos que, por isto mesmo, tendem a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica um sujeito – o narrador, e objetos pacientes, ouvintes – os educandos. Há uma quase enfermidade da narração. A tônica da educação é preponderantemente esta- narrar, sempre narrar. Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação” (Freire, 1997, p. 61)

Foi pensando sobre esse trecho que me questionei, ainda durante a graduação, se minha educação tinha sido realmente narrações e narrações de meus professores para mim. Quando escolhi minha profissão, em minha escolha havia, e ainda há, o desejo de construir um mundo melhor, entretanto, para tentar atingir tal objetivo, seria necessário pensar minhas práticas no sentido de que

elas trouxessem a realidade dos alunos para o mais próximo possível da teoria estudada, e foi justamente, nesse sentido, que a prática do relato acima ocorreu.

O ano de 2018 foi marcado pelas eleições presidências brasileiras e por uma polarização muito grande na sociedade, sendo assim, a escola e as aulas não escaparam de tal polarização. Por ser professor de uma disciplina que abre campo para discussões políticas, foi muito comum os alunos me questionarem sobre os candidatos à presidência e qual era minha opinião sobre eles. Sempre procuro não colocar minha opinião em aula para os alunos por dois motivos: Primeiro por acreditar que minha função, como professor e educador é fazer com que eles sejam capazes de, por conta própria, formarem sua própria opinião (se é que isto é possível), e segundo por saber que, em inúmeras vezes, minha opinião pode ser antagônica ao que os pais dos alunos pensam e, devido a idade para qual leciono ser muito comum os alunos reproduzirem aquilo que escutam em casa, isso causar algum problema para o exercício de minha função dentro da escola. Ultimamente acredito haver um terceiro motivo: leciono em escolas particulares e tenho receio de perder meu emprego pelo fato de, na maioria das vezes, minha opinião política ser diferente da opinião daqueles que me empregam. Nesse sentido, não expô-la de forma clara e evidente, é também uma forma de “sobreviver” neste ambiente. Importante o leitor entender que ao dizer que não exponho de forma evidente não significa que nossas ações não transmitam, para os mais atentos, nossa visão política dos fatos.

Posso dizer também que, neste pouco tempo de experiência que possuo, percebi ser comum entre os alunos, categorizarem os professores, colocarem “rótulos”, como por exemplo, “Professor de Direita” e “Professor Comunista”. O fato de eu tentar ao máximo, não colocar minha opinião de maneira explícita, mas sempre através de questionamentos, faz os alunos terem dúvidas daquilo que realmente penso, sendo muito difícil para eles me rotularem como isso ou aquilo, e dessa maneira, estarem mais abertos para me ouvirem, com menos bloqueios ou pensamentos do tipo: “lá vem o comunista” ou “esse professor direitista”.

Não tenho como afirmar que a escolha pela ação que tomei foi a melhor, e que trouxe mudança de posição do grupo de alunos que questionavam a democracia. Não posso afirmar também que, em outro contexto, com outro grupo

de alunos ou em outra instituição eu tomaria a mesma decisão. A situação se mostrou para mim e, no momento, acreditei ser uma ideia válida, que caminhava no sentido completamente oposto aquele criticado por Paulo Freire (1997), de uma educação bancária, onde:

“educador e educando se arquivam a mediada em que, nesta distorcida visão de educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também. Na visão bancária da educação o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão (Freire, 1997, p. 61, 62)

Poderia ter elencado para aquele grupo de alunos inúmeros argumentos sobre os benefícios da democracia frente a regimes autoritários, mas será que eles estariam dispostos a ouvir? E se ouvissem, estariam eles preparados para entender tais argumentos, ou estes argumentos se perderiam em poucos minutos frente a enorme quantidade de informações que receberiam ao longo do dia? Ou então, será que minha prática não fez outros alunos também se questionarem sobre a importância da democracia? Afinal, todos nós estávamos com frio, mas quantos se posicionaram ou tiveram a coragem de se posicionar? São perguntas que não é possível formular uma resposta, mas pensando em minha práxis, acredito ter sido uma boa saída frente a situação que se apresentava.

Quanto a instituição de ensino, não houve nenhum tipo de manifestação, nem favorável e nem contrária ao ocorrido. Nem a coordenação e nenhum professor comentou comigo algo sobre o evento e eu também não comentei com ninguém. O fato de não haver troca de experiências entre o corpo docente e de tais trocas não serem incentivadas pela instituição, faz parecer que trabalhamos em uma “ilha”, isolados. Talvez se houvessem mais trocas entre os profissionais docentes da Escola 1, se tais trocas também fossem incentivadas pela instituição, proporcionando momentos para que elas ocorressem, outros tipos de ações e projetos poderiam ser tomadas e elaborados. Acredito que quando Paulo Freire descreve a educação narradora, ele descreve uma prática antagônica e essa tomada por mim, mas, para que ela se torne algo de

significado, ela não pode parar aí. No decorrer do bimestre e aproveitando o momento político que o país vivia, outras duas práticas foram adotadas por mim com o objetivo de trabalhar o sentido da democracia com os alunos. Na semana seguinte ao ocorrido, coloquei na lousa as propostas de cinco candidatos à presidência, sobre três diferentes temas: Educação, Saúde e Infraestrutura. Entretanto, o nome de cada um dos candidatos foi suprimido, com o objetivo de que os alunos tentassem julgar as propostas ali apresentadas e não os nomes por trás delas. Os candidatos foram apresentados como candidatos 1, 2, 3, 4 e 5. O resultado foi bastante interessante, pois quando analisado a proposta, sem o nome do candidato que a propunha, os resultados foram bastante diferentes. Sequencialmente, em outra aula com a mesma turma, pedi para que os alunos fizessem um trabalho de casa onde os mesmos, em grupo, deveriam pesquisar as propostas de um candidato à presidência. Após a pesquisa, os grupos deveriam apresentar a proposta a sala e as defenderem. Mais uma vez o resultado foi bem interessante, pois vários alunos me procuraram com questionamentos e colocações sobre o que tinha acabado de ocorrer. Foi muito comum o relato de que eles não tinham o menor conhecimento sobre as propostas de cada um dos candidatos e que, analisando as propostas, vários questionamentos surgiram na cabeça deles. Infelizmente, tal atividade terminou neste momento, pois foi necessário voltar ao conteúdo proposto pela apostila e seguir a programação “normal” da sala de aula.

Infelizmente, eu nunca havia lido o Projeto Político Pedagógico da Escola 1. Ele nunca pautou minha atuação e, nas primeiras vezes que pedi para ter acesso ao documento me foi dificultado, com inúmeras desculpas. Só consegui ter acesso a ele no segundo semestre de 2019, entretanto, apesar de não ter minhas ações didáticas baseadas no documento, pode-se verificar que o evento relatado me é permitido pelo mesmo, uma vez que nele consta a seguinte passagem:

“O aluno é o construtor de seu conhecimento, e esse processo de construção ocorre a partir das interações entre: aluno/aluno, aluno/professor e aluno/material didático. Por acreditarmos no papel das interações, em grande parte das aulas há propostas de trabalho em grupo. A troca de diferentes pontos de vista favorecerá o processo de construção, que não é espontaneísta. Nele, o ensino é planejado,

com objetivos claros e estratégias bem pensadas. Daí a importância do professor, nos vários momentos do seu trabalho: ao preparar as atividades, ao conduzir o trabalho em sala de aula de modo a propiciar a negociação de significados com os alunos, ao intervir adequadamente nas discussões e atividades por eles desenvolvidas. O professor é o mediador de todo o processo. É quem favorece condições de aprendizagem, acompanha o desenrolar das atividades em sala de aula, faz as intervenções necessárias, formula questões interessantes e desafiadoras que provoquem conflitos e buscas de soluções pelos alunos; propicia as interações e avalia o processo, revendo e retomando o que se fizer necessário. (trecho da Proposta pedagógica da Escola 1)”

Segunda passagem: “Quando é que vai chegar à idade da experiência?”
(Trecho da música “Experiência” – Nenhum de Nós)

Tal evento foi escrito em material digital, após assistir a aula de um professor mais experiente. Faz parte de um momento de reflexão sobre como o acompanhamento de um professor mais experiente pode auxiliar no desenvolvimento profissional docente. Trata-se de um evento ocorrido na Escola 2.

22/08/2018 – Aula do professor Admiração – Escola 2



“Hoje é quarta feira. Aproveitando os limites de falta das aulas do mestrado, pedi para o professor Admiração, de história, para assistir uma de suas aulas na escola 2. A escolha pelas aulas do Admiração se deu por vários motivos, sendo eles: Admiração por seu conhecimento específico da disciplina; Saber que ele teve, como parte de sua formação como professor, a experiência de assistir aulas de outros professores; relação de amizade; admiração pelo respeito que os alunos tem para com ele; afinidade das disciplinas; disponibilidade de horário.

A aula foi sobre história do Brasil, período do Segundo Reinado. Busquei observar como o Admiração se comporta enquanto leciona. Postura corporal e linguagem foram as minhas maiores preocupações. Uma coisa que me chamou bastante atenção foi o fato de os alunos se comportarem de maneira bastante diferente na aula dele e na minha. Em minha aula é comum momentos de descontração, enquanto nas aulas do Admiração esses momentos praticamente não existem.

Gostei muita da organização dos slides (as aulas do Admiração são todas ministradas em slides), aprendi muito como organizar as ideias para uma apresentação.

Outra coisa que chamou bastante atenção foi a reação dos alunos quando perceberam que eu iria assistir aula com eles. Todos ficaram muito animados e pareciam querer “se mostrar” para mim.

Na Escola 2 não existe material apostilado. O conteúdo programático é definido pelo professor da disciplina e existe a possibilidade de o professor adotar ou não livro didático. Quando a opção é por não adotar livros didático, cabe ao professor elaborar todo o material que será disponibilizado aos alunos. Os alunos têm acesso ao material através de um Ipad de uso pessoal.

Na Escola 2, o corpo docente do Ensino Médio é bastante caracterizado pela existência de mais de um professor por disciplina. No caso da disciplina de Geografia, que leciono, são três professores para o Ensino Médio e uma professora para o Ensino Fundamental II. Na disciplina de história, acompanhada por mim, são dois professores para o Ensino Médio e dois professores, um homem e outro mulher, para o Ensino Fundamental II. Nas outras disciplinas, tal fenômeno também se repete, a exceção da disciplina de Filosofia e Sociologia, que aparece na grade curricular como uma única disciplina e possui somente um professor para o Ensino Médio. Tal disciplina não existe na grade do Ensino Fundamental II. Repare que nas disciplinas de Geografia e História eu diferenciei o sexo dos professores, pois acredito que tal diferenciação seja importante. O Ensino Médio da Escola 2 é um ambiente bastante masculino, a predominância de professores homens é marcante, com pouquíssimas mulheres atuando em tal nível, somente três, enquanto no Ensino Fundamental II o cenário se inverte, com predominância de professoras mulheres.

Todo início de ano, duas reuniões, convocadas pela direção, ocorrem, em uma reunião, chamada de “Reunião de Integração”, professores de Ensino Fundamental II e do Ensino Médio se reúnem, divididos por área, e discutem assuntos relacionados a turma que subirá de nível de ensino (do 9º ano do Ensino Fundamental II para o 1º anos do Ensino Médio, e alinhamento dos temas trabalhados nos diferentes níveis de ensino. A segunda reunião ocorre entre os professores do Ensino Médio, onde, divididos por disciplina, os professores

dividem o tema que cada um irá trabalhar ao longo do ano letivo e discutem o planejamento curricular do mesmo.

A elaboração de tal planejamento curricular é visto por mim e por muitos colegas com os quais converso como sendo uma etapa bastante burocrática e chata de ser realizada, entretanto, são poucas as interferências da instituição na elaboração do mesmo. É de total liberdade dos professores a escolha dos temas a serem trabalhados, a ordem dos mesmos e as ferramentas e métodos de como tais temas serão trabalhados com os alunos. Tal fato é capaz de retratar a existência de uma certa autonomia docente na Escola 2. Entretanto, é importante salientar também que, tal planejamento pode ser utilizado de outra maneira pela Instituição que não seja a organização das práticas do professor. Tal planejamento pode funcionar como uma “ferramenta de controle” por parte da própria instituição e por parte dos pais, em um eventual cenário de instabilidade do professor com os alunos ou com a instituição. E tal planejamento, por ser enviado pelo professor a direção todo início de ano, pode ser utilizado como um documento de orientação a novos professores caso o professor que o elaborou venha ser demitido. O novo professor contratado teria acesso a um documento que mostraria, teoricamente, tudo o que foi trabalhado pelo antigo professor no ano anterior. Mesmo com eventuais usos, acredito que a principal característica de tal documento é a autonomia didática que ele traz.

Tal autonomia na elaboração do planejamento curricular e nas práticas docentes em sala de aula é algo muito interessante e importante dentro da Escola 2. Interessante pois possibilita aos professores a capacidade de trabalhar os temas do conteúdo de acordo com aquilo que acreditam ser o ideal, possibilitando que nas diferentes salas do mesmo ano, com diferentes alunos e experiências de vida, tais temas sejam tratados de maneira mais adequada para aquela realidade. Importante, pois acredito que a autonomia docente é essencial para uma experiência educativa significativa, tanto para aquele que aprende quanto para aquele que ensina.

Freire (2010) adverte que, como educador, devo estar constantemente advertido com relação a este respeito que implica igualmente o que devo ter por mim mesmo. Sendo assim, “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos

outros.” (Freira, 2010, p.24). O professor deve sempre respeitar a curiosidade de seus alunos, assim como deve respeitar também suas características cognitivas, como, por exemplo, o seu jeito de se expressar. Dessa forma, a autonomia do educando é valorizada e colocada como um instrumento de potencialização do conhecimento. Por parte do educador, a autonomia consiste em

“ao mesmo tempo, uma reivindicação da dignidade humana das condições trabalhistas dos professores e uma reivindicação de oportunidade para que a prática do ensino possa se desenvolver de acordo com determinados valores educacionais... que atuem como orientadores da própria prática”. (CONTRERAS, 2002. p.195).

Ainda segundo Contreras, 2002, a autonomia para os professores que se propõe a refletir sobre suas práticas, consiste em uma espécie de responsabilidade moral e individual, trazendo o equilíbrio entre a independência e a responsabilidade social. A autonomia profissional abre espaço para que o professor consiga resolver, de forma criativa, as situações-problemas que aparecem em seu dia a dia e, possa assim, dar significado para a sua prática.

. Foi justamente um dos caminhos que essa autonomia possibilita que me permitiu assistir as aulas do professor “Admiração”. Modifiquei o nome do professor para “Admiração” para preservar sua identidade. A escolha pelo termo “Admiração” se deu após um momento de reflexão, onde busquei encontrar a principal característica que marcava tal professor em minha mente. Acredito ser essencial em minha análise, uma breve descrição da trajetória que levou “Admiração” à docência.

“Admiração” leciona na Escola 2 há mais de 15 anos. Início sua trajetória na instituição no início dos anos 2000. Na Escola 2, diferentemente da Escola 1, é muito comum os professores se conhecerem de outras instituições de Ensino e serem indicados, uns pelos outros, a vagas de emprego existente.. A maior parte dos professores são amigos há muitos anos, por terem feito faculdade ou lecionado em outras escolas juntos. Existe casos em que os alguns professores foram professores de outros enquanto os segundos estavam no ensino médio ou em cursos pré-vestibular.

Alguns dos professores do Ensino Médio da Escola 2 são conhecidos como “estrelas”, aqueles que gozam de maior prestígio frente a direção e acabam, por vezes, tendo mais privilégio que outros que não são “estrelas”. São

assim chamados por parte do corpo docente e por parte do grupo de funcionários da escola. Nesse sentido, cabe aqui relatar que, quando fui contratado para lecionar a disciplina de Geografia para os primeiros e segundos anos do Ensino médio, em 2017, me alertaram sobre as “estrelas” e me disseram para tomar cuidado com eles. O professor “Admiração” faz parte deste grupo, entretanto, desde meu primeiro dia lecionando para o Ensino médio fui bem recebido por ele. Com o passar do tempo foi se estabelecendo uma relação de amizade entre nós e assim pude conhecer parte de sua trajetória. O conhecimento de sua trajetória como professor foi essencial para que o fato retratado anteriormente viesse a ocorrer.

“Admiração” iniciou sua graduação no curso de Engenharia Civil da USP de São Carlos, no início dos anos 1980. Ele estudou Engenharia junto com outro professor da Escola 2, aquele que aqui chamarei de “Respeito” e é muito comum, durante os períodos de intervalo, os dois conversarem sobre o período em que ambos cursaram engenharia. Foi justamente nesse período de graduação que os dois iniciaram a docência.

“Respeito” e “Admiração” contam que, no início dos anos 1980, existia dentro da USP São Carlos, um cursinho comunitário pré-vestibular onde os alunos da graduação podiam lecionar. Segundo os dois professores era muito comum que os alunos de graduação, que eram os professores do cursinho, assistissem a aula um do outro e, ao final de cada aula, trocassem experiências e opiniões sobre os acontecidos em sala. Para os dois professores, tal experiência foi muito importante em suas formações e, segundo “Respeito”, o cursinho pré-vestibular foi seu maior instrumento de formação profissional. “Admiração” lecionava a disciplina de História e, segundo o mesmo, esse fato o fez abandonar o curso de Engenharia e cursar Ciências Sociais na Unesp de Araraquara.

Estar presente enquanto dos dois conversavam sobre suas trajetórias e experiências, escutar tais relatos, e construir uma relação amistosa com tais professores, me abriu portas para trocar experiências com os mesmos, principalmente com “Admiração”, devido à proximidade das áreas que atuamos. Foi justamente em uma dessas conversas onde o pedi para assistir algumas de suas aulas.

Desde que iniciei minha atuação no Ensino Médio da Escola 2, escuto relatos sobre como “Admiração” possui como uma de suas principais características, a organização. Sua lousa é muito elogiada pelos alunos e por outros professores. “Admiração”, inclusive, já me ajudou mostrando suas técnicas de montagem de lousa, de como ele a organiza em tópicos e temas, com diferentes letras e cores. Foi justamente tais elogios que me fizeram buscar, em “Admiração” uma troca maior de experiências. Entretanto, relendo meus relatos e os analisando, percebo que outros fatores, chamaram também minha atenção. Uma questão importante, e que vale ressaltar, é que todas essas observações citadas sobre “Admiração” são fruto de minha opinião sobre o mesmo, e tal opinião foi construída ao longo de uma curta convivência, iniciada no ano de 2017, mas que tiveram um papel fundamental para que pudéssemos começar a ter um mínimo de “Conhecimento compartilhado”, onde as trocas entre pares, sobre os temas relacionados ao trabalho docente, permite resolver diferentes situações didático-pedagógicas (Enciclopédia da Pedagogia Universitária, 2006, p. 380.)

Ainda sobre o tema, Bolzan (2002) escreve que o compartilhamento de experiências, de forma colaborativa, favorece o avanço do professor em direção ao seu desenvolvimento intelectual.

Dessa maneira, acredito também ser possível dar mais um passo em direção a uma autonomia docente, onde a “habilidade do professor de controlar não somente o que acontece em sala de aula, mas também de determinar o substrato de seu trabalho” (Enciclopédia da Pedagogia Universitária, 2006, p. 401.)

Uma de minhas maiores preocupações, desde que iniciei minha carreira docente foi com a disciplina em sala de aula. A preocupação com a postura em sala de aula me fez, ao longo de minha experiência profissional, adotar diferentes estratégias, das mais agressivas e autoritárias as mais brandas e suaves, entretanto, nunca existiu uma fórmula estática para conseguir a disciplina em sala de aula. Posso afirmar que problemas de disciplina não são frequentes em minhas aulas, seja por característica das instituições que atuo, dos alunos que leciono ou da exigência que coloco em mim sobre os temas. Pode ser também a dificuldade de minhas provas, várias vezes relatadas pelos alunos, um dos motivos.

Sobre este fato, acredito que cabe aqui relatar um fato que relembro ao escrever esta análise. Como já dito anteriormente, iniciei minha trajetória na Escola 2 no Ensino Fundamental II, com os alunos do 8º e 9º. Na instituição existe um código escrito de vestimenta, onde os professores do sexo masculino devem todos lecionar de calça, sapato fechado e camisa ou camiseta. Não é permitida a utilização de camisas de clube de futebol e nem de propaganda política. Lembro-me agora de pensar, na virada de 2016 para 2017, quando deixei o ensino fundamental para lecionar para o ensino médio, que a mudança de vestimenta foi uma mudança que adotei. Para lecionar ao ensino médio, passei a usar roupas mais sociais e menos despojadas, entretanto, logo de início, percebi que minha mudança na maneira de vestir mudou minha maneira de lecionar, me distanciei dos alunos e minhas aulas ficaram mais “engessadas”. Ao perceber que minhas aulas não fluíam da maneira que esperava, vários questionamentos me vieram a mente, entretanto, voltar a utilizar roupas mais despojadas, fez parte de minha reflexão docente. Relato isso pois, “Admiração” leciona vestindo roupas sociais. No início de 2017 pensava que o respeito dos alunos por ele devia-se, entre outras coisas, a maneira pela qual ele se vestia, entretanto, hoje percebo que a maneira de se vestir é muito mais subjetiva do que qualquer outra coisa. O respeito dos alunos por “Admiração” e a disciplina que ele consegue exercer em sala de aula deve-se muito mais ao seu nível de conhecimento da matéria e a postura adota por ele, do que qualquer outra coisa. Os alunos não questionam “Admiração” quanto as informações que o mesmo transmite. Não posso afirmar que tal fato ocorre porque os alunos o acham mais inteligente que os demais professores ou se, devido a postura adotada por “Admiração”, não existe brecha para tais questionamentos. A única questão que posso afirmar é que, nas conversas que ocorrem na sala dos professores, entre as trocas de uma aula, “Admiração” nunca relatou problemas relacionados a disciplina ou questionamento dos alunos sobre determinada fala dele. Fato que não é comum nem a mim e nem a outros professores, principalmente das Ciências Humanas.

Repensando e analisando meus escritos, me deparo com o seguinte questionamento: o que é disciplina escolar? Quais são as características de uma sala disciplinada? Será que é possível agrupar em uma única caixinha um

conjunto dessas características? Quantas vezes confundi disciplina com autoritarismo?

Freire (2010) escreve que disciplina é o “resultando da harmonia ou do equilíbrio entre autoridade e liberdade, a disciplina implica necessariamente o respeito de uma pela outra, expresso na assunção que ambas fazem de limites que não podem ser transgredidos” e que nesse sentido difere do autoritarismo, pois o mesmo é uma ruptura do equilíbrio entre autoridade e liberdade. “O autoritarismo é a ruptura em favor da autoridade contra a liberdade e a licenciosidade, a ruptura em favor da liberdade contra a autoridade. Autoritarismo e licenciosidade são formas indisciplinadas de comportamento” (Freire, 2010, p. 38).

Posso afirmar aqui, até mesmo com certa forma de orgulho, que reler e analisar este relato me trouxe um grande sentimento de alegria, pois, como dito, a disciplina sempre me foi algo muito caro e, buscando referências para a análise deste trecho, me deparei com os textos de Paulo Freire e com o seguinte trecho:

“autoridade coerentemente democrática, fundando-se na certeza da importância, quer de si mesma, quer da liberdade dos educandos para a construção de um clima de real disciplina, jamais minimiza a liberdade. Pelo contrário, aposta nela. Empenha-se em desafiá-la sempre e sempre; jamais vê, na rebeldia da liberdade, um sinal de deterioração da ordem. A autoridade coerentemente democrática está convicta de que a disciplina verdadeira não existe na estagnação, no silêncio dos silenciados, mas no alvoroço dos inquietos, na dúvida que instiga, na esperança que desperta.” (Freire, 2010, p. 38).

Dito isso, agora me questiono se o que os alunos sentem por “Admiração” é um sentimento de respeito ou se é um sentimento de medo pela autoridade que ele exerce. Não posso escrever pelos alunos, mas posso levantar hipóteses. Talvez a postura adotada por “Admiração” agrade a determinado grupo de alunos que possuem uma característica mais pragmática do ensino, que ficam procurando a todo momento uma aplicabilidade para os assuntos tratados em aula e que, devido a esse tipo de pensamento, não consigam compreender por completo o sentido de uma aula pautada em debates e discussões. Da mesma maneira, a postura adotada por “Admiração” pode desagradar um grupo de alunos que se preocupam mais com o processo do que com o resultado. Que se sentem muito mais contemplados em discutir e debater os temas, trazendo a realidade deles para os assuntos tratados pelo professor e percorrendo também

o caminho inverso, de trazer os temas e conceitos tratados pelo professor e comparar com a realidade deles. Na sala dos professores da Escola 2 nós costumamos a diferenciar essa característica de cada aluno em dois grupos: os alunos de exatas e os alunos de humanas.

Analisando meus relatos, percebo que a postura adotada por mim, de mudar minhas roupas e de assumir, de certa maneira, uma postura de superioridade, me levou a perder um pouco da essência daquilo que acreditava quanto ao processo educativo e, o fato de sempre refletir sobre minha prática foi fundamental para perceber tal perda. Acredito, por tanto, haver uma relação bastante próxima entre a sua própria visão do processo educativo, dos significados que a educação tem para você, professor, da maneira como você se comporta em sala de aula.

“Assim como não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos. Esse é um momento apenas de minha atividade pedagógica. Tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-los. É a decência com que o faço. É a preparação científica revelada sem arrogância, pelo contrário, com humildade. É o respeito jamais negado ao educando, a seu saber de experiência feito que busco superar com ele. Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é a minha coerência entre o que digo, o que escrevo e o que faço” (Freire, 2010, p.43).

Não quero de maneira alguma que o leitor pense que “Admiração” não tenha um comportamento ético ao ensinar, muito pelo contrário, mas quero que o leitor perceba que, hoje, eu consigo perceber que a minha visão de educação e a visão de educação de “Admiração”, são diferente, e é esta, mais uma vez, a importância de se compartilhar experiências, justamente para que se possa caminhar em direção a uma melhora qualitativa do processo educacional como um todo.

Assistir a aula de “Admiração” transformou minha prática docente em alguns sentidos. Percebo que, após assistir suas aulas, passei a me preparar muito mais para as minhas. “Admiração” provocou em mim uma busca maior por conhecimento específico dos temas que leciono. Foi uma atitude inconsciente, mas agora percebo que ela se deve basicamente a dois fatores:

- Primeiro: manter a disciplina em sala de aula, pois acredito que o conhecimento se soma a construção do equilíbrio entre autoridade e harmonia;

- Segundo, e talvez mais importante: como “Admiração” e eu lecionamos áreas afins, não quero que meus alunos cheguem a ele e o digam que eu passei uma informação diferente da dele. Não quero que meus alunos me questionem para “Admiração”. Mas, infelizmente não sei se esse tipo de postura se deve ao fato de desejar que “Admiração” tenha por mim a mesma admiração que tenho por ele, ou se é por medo do mesmo vir a me considerar um profissional menos qualificado e o mesmo questione a minha autoridade perante aos alunos, e, esse questionamento, leve a uma ruptura do fino equilíbrio entre autoridade e liberdade fundamentais para a disciplina.

As aulas que assisti do professor “Admiração” foram e são essenciais para minha formação como professor e foram muito valorizadas pela instituição. A Escola 2 encontra-se em um momento de reformulação de seu Projeto Político Pedagógico. Ao longo do ano de 2019 foram realizados vários encontros com todos os setores da escola para que a elaboração do novo documento fosse feito da maneira mais democrática possível. Foram oferecidos oficinas e cursos de formação ao corpo docente sobre a importância do tema. Os alunos também foram convidados a participar dos debates, entretanto, como já disse anteriormente, existe dentro da instituição uma visão de que os professores do Ensino Médio são “estrelas” e dessa maneira, a quantidade de vezes que nós, professores do ensino médio nos reunimos para a discussão do novo documento foi inferior as vezes que os outros professores, dos outros níveis, se reuniram, e isto consta, de maneira indireta, no atual Projeto Político Pedagógico em vigor. No documento atual, na página 10 é possível ler o seguinte trecho: “Há, no entanto, alguns limites com os quais nos deparamos nessas buscas diárias. Um deles é a dificuldade de reunir os diversos professores para essa decisão conjunta de nossas mudanças e para a divulgação da mesma, já que nem todos participam da elaboração das mesmas”.

Acredito ser importante tais colocações pois a leitura do Projeto Político Pedagógico que está em vigor, desde que eu entrei na instituição, nunca fez parte de minha prática docente. O documento nunca me foi oferecido e eu nunca tive a curiosidade de solicitar sua leitura. É preciso salientar que a instituição nunca me negou acesso e, desde a primeira vez que o solicitei, para a escrita desta dissertação, ele me foi disponibilizado.

Sempre atuei em instituições particulares e essa prática é muito comum. Em nenhuma das escolas que já lecionei o documento foi me oferecido, entretanto, é sabido que o Projeto Político Pedagógico “principal ponto de referência para a construção da identidade escolar e dos profissionais que nela atuam, assim como é a base para a formação de futuros cidadãos críticos, profissionais éticos e qualificados. (Azevedo e Andrade, 2012, p. 205). Nele está contida toda a base para compreender o funcionamento da instituição escolar, a atuação dos professores, os futuros cidadãos que se pretende formar, todos os elementos de funcionamento da escola. Por uma falta de profissionalismo e uma certa comodidade, uma vez que sua leitura nunca me foi exigida, minha atuação profissional nunca se pautou sob sua leitura.

O atual Projeto Político Pedagógico foi elaborado no ano de 2008 e encontra completamente desatualizado. Não diz respeito ao que a escola é hoje e é este um dos motivos de sua nova elaboração. Entretanto, ao analisá-lo, pode-se perceber que a preocupação com a formação dos professores é antiga na instituição. Em sua página 8, no item que relata a atuação dos professores, é possível encontrar o seguinte trecho: “Professor mais aberto para novas mudanças e mesmo consciente dessa necessidade. Ele se mostra mais comunicativo, afetivo, ético e atualizado, havendo uma maior integração com o aluno. Percebemos maior interesse em reavaliar a sua prática. Não há comodismo e existe uma maior participação na instituição. Cursos extras de desenvolvimento pessoal favorecem o entrosamento da equipe, possibilitando melhor trabalho em conjunto”. Tal trecho, mesmo que nunca lido por mim, é frequente em minha prática e, os professores que conseguem desempenhar tal atitude, são bastante valorizados. Importante ressaltar que atuo dentro de uma instituição particular e portanto, em última análise, a escola é uma empresa.

Tentando pensar sobre a ótica empresarial, no senso comum é enraizada a visão de que uma boa educação caminha junto a disciplina e talvez seja esse o motivo que sempre me levou a pensar na disciplina em sala de aula como um fator importante. Talvez eu tenha muito desse senso comum ainda enraizado em mim e em minha prática, mas fato é que, tal disciplina também está presente no Projeto Político Pedagógico da instituição 2. Na mesma página 8, logo abaixo do item sobre a atuação dos professores, existe um item com o título: disciplina.

Nele é possível ler o seguinte trecho: “Considerando que a disciplina é uma necessidade da convivência social, ela deve ser trabalhada no ambiente familiar e escolar, tendo sempre como destaque o respeito pela pessoa humana. Não deve ser radical nem extremista, porém deve impor limites que respeitem a individualidade e permitam que o todo seja preservado”. Já foi escrito anteriormente, mas é necessário ressaltar. Nesse compartilhamento de experiências com o professor “Admiração” hoje muitas conversas e trocas de conhecimentos e talvez, um dos mais importantes foi uma de suas falas, onde o mesmo disse que acredita que o respeito dos alunos e a consequente disciplina em sala de aula deve-se muito ao conhecimento que o professor mostra ter. Um professor bem preparado, com um bom nível de conhecimento terá uma facilidade muito maior de adquirir o respeito dos alunos do que um professor mal preparado. E, ao meu entender, a boa preparação de um profissional professor passa, necessariamente, por acompanhar profissionais professores mais experientes e mais preparados. Tal acompanhamento faz parte daquilo que foi exposto anteriormente, o processo de formação continuada dos professores. Como já dito, formação continuada pode ser entendida como todas atividades que o professor realiza com o objetivo de aumentar a eficácia de sua prática. Ela pode ocorrer de maneira individual ou coletiva. A instituição pode e deve ter um papel importante nisto, uma vez que, quando a mesma estimula seus professores a se desenvolverem profissionalmente e pessoalmente, os resultados obtidos tendem a uma melhora qualitativa e a formação dos jovens passa a ser trabalhada dentro daquilo que é acreditado não só por um único professor, mas por todo corpo docente.

Nóvoa, ao discutir a importância da formação contínua de professores, nos coloca que:

“A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimento ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência”(Nóvoa, 1992, .p24)

Foi justamente essa experiência e este momento de reflexão que o acompanhamento das aulas do professor “Admiração” me proporcionou uma reflexividade sobre minha prática. Acompanhar as aulas de um profissional com

maior tempo de profissão e experiência de sala de aula, que admiro e tenho enorme respeito por seu desenvolver profissional foi fundamental para que eu revisse alguns conceitos pré-estabelecidos em mim. O apoio institucional para que tal evento ocorresse é e foi fundamental para tal desenvolvimento e para um alinhamento de posições e práticas da equipe docente, entretanto tal apoio se restringiu somente a uma autorização para que um “professor ouvinte” pudesse estar presente na aula de outro professor. Dessa maneira, tal processo de formação acabou se desenvolvendo apesar da escola e não pela escola. Talvez se existe um apoio institucionalizado para que tais práticas ocorressem com frequência, avanços existiriam, professores em início de carreira conseguiriam caminhar de forma muito mais significativa em direção ao seu desenvolvimento profissional docente e, talvez, eu fosse capaz aqui de explicar também ao leitor, o que “Admiração” aprendeu comigo. Eu sou capaz hoje de refletir e escrever a importância que “Admiração” teve em minha formação, mas infelizmente não sou capaz de escrever se o fato de eu assistir suas aulas possibilitaram a ele momentos de reflexão.

A formação continuada que busquei não teve perspectiva técnica e nem me foi “empurrada”. Foi um espaço de escolha, um local coletivo de formação, onde a troca de experiências e os questionamentos oriundos delas foram e são fundamentais para o desenvolvimento do profissional professor. A profissão docente, segundo Cunha (2013) possui uma característica diferente das demais, justamente por seu caráter dinâmico. Ela não é mecânica. As salas e as turmas, como já dito, possuem diferentes realidades de vida, diferentes contextos sociais e econômicos. Cada turma possui uma característica própria de aprendizagem. O professor não é e nem deve ser um mero reprodutor. Ele deve estar sempre em movimento, buscando seu desenvolvimento profissional, planejando e refletindo suas práticas e a oportunidade de acompanhar outros profissionais, principalmente aqueles quais se admira e tem respeito é fundamental para que tal desenvolvimento ocorra.

Justamente nesse sentido é importante salientar o Lugar em qual estamos inseridos. Antes da escrita dessa dissertação era muito claro em mim que, enquanto na Escola 1 eu tinha uma relação de Território com a Instituição, na Escola 2 eu via e existência de um Lugar. Sendo assim:

“Sabemos que os indivíduos estabelecem relações significativas com os lugares e que os lugares significam sempre “alguma coisa” para os seres humanos. Assim sendo, caberia ao geógrafo pesquisar essa “alguma coisa”, levando em consideração que os seres humanos interpretam os lugares e, simultaneamente, lhe dão sentido. Trate-se então, de compreender as modalidades segundo as quais os seres humanos constroem suas relações com os lugares, quer eles sejam simbólicos, constitutivos de identidade, ou mais banais e familiares. Entretanto, devemos chamar a atenção para o dato de que a ligação dos seres humanos com os lugares é intermediada por fatores culturais, sociais, econômicos e, mesmo de origem biológica. Nesse sentido, para se compreender as preferências, afetividades e atitudes de cada indivíduo ou grupo, é necessário levar em consideração aqueles fatores” (Dantas, 2011, p.164)

A Escola 2 era um Lugar de afeto para mim. Escrevo era, pois o momento em que escrevo essa dissertação é um momento delicado onde passamos por uma pandemia provocada pelo Corona vírus e, algumas atitudes tomadas pela Instituição me desagradaram de maneira bastante forte e, portanto, não sou capaz de afirmar se a Escola 2 se transformou em um Território, entretanto, continuo gostando e tendo o prazer de lecionar nessa instituição. Não que não goste de lecionar na Escola 1, entretanto, as relações estabelecidas com o corpo docente, com os funcionários e com os alunos é diferente entre as duas escolas. Acredito que tal diferença se deva basicamente a dois motivos. Primeiro a identificação social e principalmente cultural que tenho com meus colegas de profissão. Na Escola 2 ela é muito maior do que na Escola 1, e o segundo motivo se deve a uma maior valorização do profissional docente na Escola 2 do que na Escola 1. Tal valorização está até mesmo presente no Projeto Político Pedagógico da Escola 2, em sua página 8, com o seguinte trecho: “Se a sociedade valorizar o professor, ele se sentirá impulsionado a uma atualização constante, necessária e importante”. Tal fato não aparece no Projeto Político Pedagógico da Escola 1.

Retornando a ideia de Lugar, pode-se afirmar que a profissionalidade se desenvolve de maneira mais eficiente e eficaz em lugares onde os sujeitos se sintam envolvidos e valorizados, e a troca de saberes entre os professores é primordial para que a escola se torne este lugar. O desenvolvimento de interações e reflexões vão sendo constituídos e, dessa forma, é possível compartilhar significados e ideias sobre o conhecimento pedagógico (Isaia & Bolzan, 2007). A escola se torna um Lugar de formação docente e de consequente desenvolvimento profissional, pois ela passa a fazer parte do

desenvolvimento do professor, não só profissionalmente, mas pessoalmente também. O registro dois evidencia isto. Não há conflito entre Admiração e eu. Existe sim um lugar de troca de experiências e saberes docentes, onde um aprende com o outro. O mais experiente ajuda e auxilia na formação do menos experiente, superando a visão de que o novo vem para substituir o velho.

Terceira passagem: “E as ilusões estão todas perdidas. Os meus sonhos foram todos vendidos” - ?

(Trecho da música “Ideologia” – Cazuza)

A análise a seguir é uma junção de dois registros, pois, ao meu entender, eles se completam e se complementam. O primeiro registro foi feito em um momento de calma e de análise reflexiva sobre a função do conselho de classe. Já o segundo foi realizado em um momento de desolação e descrédito, e realmente me afetou. Acredito que tais registros vão ser importantes para entender os significados de Lugar e Território dentro dos ambientes de atuação.

08/12/2018 – Conselho de Classe – Escola 2



“Hoje é sábado, conselho final da Escola 2. Posso dizer que aprendi algo muito importante no conselho de classe de hoje. Durante o conselho, apareceu o caso de um aluno específico, muito querido por mim, mas que tinha notas que eram cabíveis tanto de reprovação quanto de aprovação, portanto seu futuro escolar foi para votação. De todos os presentes na sala, somente dois professores votaram para a reprovação, todos os demais votaram para aprovação, inclusive eu. O que determinou meu voto foi a fala de meu colega de área, ao dizer que a função do conselho não era meramente quantitativa, pois se fosse assim não seria necessário a existência dele, mas que o conselho tinha uma função qualitativa também. Pode parecer algo bastante simples, mas eu nunca havia pensado dessa forma. Certeza de que pensarei diferente nos próximos conselhos.

15/12/2018 – Conselho de Classe – Escola 1

Hoje é sábado, conselho final da Escola 1. Aconteceu algo que me deixou bastante decepcionado e desacreditado. Nessa escola existe um grupo de alunos que participa de competições esportivas por um clube da cidade. O clube é muito bom e disputa torneios por vários locais do Estado e do Brasil. Algumas das alunas fazem

parte da categoria de base da seleção brasileira do esporte que praticam, entretanto, para que possam participar das competições elas precisam faltar as aulas. Nunca foi me falado sobre a situação dessas alunas, fiquei sabendo por terceiros. Uma dessas alunas teve somente 65% de presença ao longo do ano letivo, o que a reprovava por falta, mas o que me deixou bastante decepcionado foi o fato de uma das mantenedoras, durante o conselho, na frente de todos os professores, se virar para um dos mantenedores e questioná-lo se eles estava disposto a perder uma matrícula por uma reprovação.”

A escolha deste trecho para ser analisado foi motivada por uma questão bastante pessoal relacionada a dificuldade tida por mim de entender a real função do Conselho de Classe. Quando analiso o meu histórico escolar do Ensino Médio, posso ver alguns asteriscos que vem acompanhado de uma observação: “Aluno aprovado pelo Conselho”. São 8 asteriscos distribuídos pelos anos de 2005, 2006 e 2007, nas disciplinas de Matemática, Física, Língua Portuguesa, Química, Sociologia e Biologia. Como aluno aquele asterisco nunca tinha me perturbado. Até mesmo como professor os asteriscos não me perturbavam, entretanto, ao escrever estas passagens, tive a curiosidade de buscar o meu histórico escolar e ver qual tinha sido o meu “desempenho” ao longo do Ensino Médio. Escrevi desempenho entre aspas pois não acredito que os números expressos naquele documento dizem o que realmente foi o Ensino médio para mim. Assuntos que considerava desinteressante aos meus dezessete anos, são os assuntos mais interessantes para mim aos trinta.

Quanto observei detalhadamente o meu histórico e vi aqueles asteriscos, fiquei me questionando o quanto de significado aquelas informações podem trazer para a formação do aluno.

Um segundo fato que levou a escolha deste trecho é a fala de meu colega descrita na passagem da Escola 2, quando o mesmo diz que o conselho não tem função meramente quantitativa, mas que deveríamos avaliar outras coisas relacionadas a postura do aluno ao longo do ano e dar um caráter mais qualitativo aquela avaliação. Eu nunca havia pensando o conselho de classe daquela maneira, minha visão de conselho era totalmente baseada no senso comum e muito no gosto ou não gosto da postura de um determinado aluno em sala de aula. Me faltava formação teórica para participar de um conselho de classe e foi justamente a relatoria de tal trecho que me movimentou a esta busca.

Segundo Guerra (2006) e Richter (2008) o conselho de classe é uma avaliação que leva em consideração as experiências vividas pelo professor em sala de aula, devendo ser um momento onde o educador, junto com os coordenadores, devem refletir sobre os fatos ocorridos. É uma oportunidade de discutir e refletir as ações e decisões tomadas ao longo do ano letivo. Deve-se “auto avaliar as práticas pedagógicas e avaliativas do processo ensino e aprendizagem de forma situada e integrada, tornando-o como espaço interdisciplinar de estudo e tomada de decisão do trabalho pedagógico da instituição como um todo” (Richter, 2008, p. 7) “Nesse sentido, para que tal atitude aconteça os professores e coordenadores precisam entender que o ensino-aprendizagem requer reflexão e troca de experiências, a fim de que os professores desenvolvam o pensamento crítico” (Guerra, 2006, p.7). Portanto, em teoria, o conselho de classe deveria ser um espaço onde os professores pudessem colocar suas experiências pedagógicas vividas dentro da sala de aula para que, dessa maneira, fosse construída de forma coletiva, a avaliação do aluno.

Segundo Leite (2012), Levinski, Horn e Lavarda (2011) e Richter (2008), o Conselho de Classe é uma das atribuições avaliativas da escola e esta avaliação deve ser de característica investigativa e democrática. É onde se avalia o processo educativo escolar com os sujeitos da ação. O Conselho de Classe retrata as concepções de avaliação da escola presente na prática dos educadores. “É o momento em que o coletivo se encontra reunido para avaliar as práticas avaliativas utilizadas na instituição, a fim de proporcionar uma auto avaliação e autocrítica do processo educacional como um todo, redirecionando as práticas pedagógicas que se fizerem necessárias”. (Richter, 2008, p.19)

Segundo Levinski, Horn e Lavarda (2011) avaliar o processo educativo requer a observação e conhecimento dos núcleos fundantes e diretrizes da proposta que sustentam a instituição.

Quando se recorre ao sentido dicionarizado dos termos “conselho” e “classe”, descobre-se que o vocábulo “conselho” tem origem no latim (*conselium*) e refere-se à opinião; reunião de pessoas que busca deliberar ou solucionar um assunto; comissão, e a palavra “classe”, que também tem origem no latim (*classis*), significa grupos ou divisões de uma série ou conjunto; categoria,

ordem, seção. (Dicionário online da língua portuguesa). Dessa maneira, percebesse que a união destes dois vocábulos forma o senso comum do que é e a função de um conselho de classe, afinal, são professores reunidos para deliberar a aprovação ou não de alunos organizados em séries que atingiram ou não determinada pontuação para serem aprovados.

Entretanto, quando se aprofunda no conceito, percebe-se que o conselho de classe vai muito mais além. É comum encontrar na literatura que os Conselhos de Classe devem ser um espaço de reflexão sobre a prática pedagógica e que portanto, deve ter por base o diálogo como processo de formação, constituído, inclusive, no Projeto Político Pedagógico da escola. Entretanto, da maneira como os conselhos em que atuei estão constituídos, eles não estão abertos para que os professores refaçam seus caminhos e redimensionem suas práticas. Nos conselhos que participei, mesmo que os professores tenham espaço para colocar a sua prática docente em determinada sala ou com determinado aluno, este não é o foco. O foco acaba sendo sempre a promoção ou não do aluno para o ano seguinte. Acredito que este seria um momento oportuno para a coordenação e escola redimensionarem o trabalho docente de forma qualitativa, estimulando práticas cada vez mais democráticas e que promovam não só um movimento em prol de uma melhora do processo de ensino e aprendizagem, mas que estimulem, também, o desenvolvimento profissional docente.

Levinski, Horn e Lavarda (2011, p.17) “Uma educação democrática prisma pela reciprocidade, não pela submissão. A escola na pessoa do gestor deve promover esse ambiente de cooperação, garantindo dessa forma, uma educação mais eficiente e transformadora.”

Santos (2006) define o conselho de classe como um órgão colegiado em que atuam os professores de diversas disciplinas, junto a equipe pedagógica da escola e que os membros do conselho devem debater o desempenho dos alunos e refletir sobre suas avaliações. Santos (2006) ainda traz três características que diferem os conselhos de outros órgãos colegiados da escola, sendo elas: Participação direta de todos os professores da turma analisada; participação de profissionais de diversas áreas do conhecimento; possui a avaliação como foco.

Outra característica importante dos conselhos de classe é o seu caráter deliberativo.

“No âmbito da educação formal contemporânea, o “conselho” é formado, em geral, pelo coletivo de professores, equipe pedagógica e direção do estabelecimento de ensino. Em alguns casos, também contempla a participação de pais e de alunos. A “classe” caracteriza-se pela distribuição dos alunos na instituição escolar, a partir de critérios legalmente estabelecidos. Constitui-se do agrupamento dos alunos em diferentes espaços (em geral, salas de aula), distribuídos, segundo critérios que consideram a idade, o nível de apropriação e a graduação dos conteúdos. Partindo da aproximação desses vocábulos, tem-se os indicativos básicos para se pensar sobre o significado do conselho de classe no universo escolar” (Leite, 2012, p.46)

Em nenhuma das instituições de ensino em que atuo há a participação de pais ou alunos e tal prática nunca foi vivenciada por mim em toda a minha trajetória profissional. Entretanto, refletindo sobre se tal fato ocorresse comigo, não sei se estaria preparado para tal experiência. Consigo entender os aspectos positivos e os ganhos que tal tipo de prática trariam para a vivência escolar, mas me pergunto se questões como possíveis questionamentos de pais sobre as práticas dos professores ou algum tipo de acusação entre os grupos participantes não poderiam fazer com que a ideia, que tem por origem uma melhora qualitativa nos processos educativos, se perca e as perdas sejam maiores que os ganhos. Talvez esse tipo de fato ainda me cause algum tipo de incomodo pois estou acostumado com a avaliação quantitativa, com provas de desempenho que tentam avaliar de forma meramente quantitativa e tradicionais o quanto o aluno “aprendeu”. Sei que esse tipo de avaliação é ultrapassada e que os resultados logo se perdem no espaço tempo, mas toda a minha trajetória educacional, do colégio a atuação profissional, foi vivida em cima desse sistema de avaliação, que uma mudança me causará estranheza.

Segundo Castro (2012),

“os adultos necessitam compreender que o tempo é fluído e não estático. Que as mudanças podem ser boas e visam à melhoria da sociedade, que se encontra em contínua transformação. Nestes novos tempos, os docentes se vêm à frente de questões diferentes daquelas enfrentadas por seus antecessores, que raramente eram questionados ou mesmo criticados pelos alunos. atualmente, por se sentirem despreparados para o enfrentamento dos questionamentos por parte dos alunos e das famílias, os professores podem ter abalada sua autoimagem e identidade profissional” (Castro, 2012, p.33)

Sei que o conselho de classe deveria ser um espaço de discussão de objetivos a serem alcançados e estratégias de ensino para se chegar a tais objetivos, e que por isso seria fundamental a participação de representantes de toda a comunidade escolar, para se discutir e reorganizar o currículo da escola, o tratamento de alunos com dificuldade e até os instrumentos de avaliação, mas mesmo assim, não sei o quão preparado estou para isso, e isso me incomoda. Procuro pensar positivamente e pensar que é no incomodo que nos movimentamos.

Leite (2012) define de maneira bastante didática o conselho de classe como um momento de privilégio para a reflexão coletiva sobre as práticas escolares. É um momento de fortalecimento do compromisso presente no processo de ensino e aprendizagem, não devendo ser um momento de “vingança” dos professores para com os alunos.

Em minhas experiências profissionais, nunca presenciei uma reunião de conselho que tratasse de outro assunto que não fosse a aprovação ou não de determinado aluno. Houve sim momentos em que foi discutido os instrumentos de avaliação e o tratamento dos alunos com dificuldades, mas estes momentos não eram propriamente chamados de conselho de classe, e sim de reunião geral. Essas reuniões gerais geralmente ocorriam e ocorrem antes ou depois nos Conselhos de Classe, sempre no mesmo dia para se aproveitar o fato dos professores estarem reunidos. Nas duas instituições em que atuo é muito comum os professores não serem da cidade e terem que viajar para trabalhar.

Nas reuniões gerais são discutidos basicamente os temas: alunos que possuem algum tipo de dificuldade cognitiva; assuntos relacionados a questões administrativas (salário, férias, reuniões do ano, carga horária ou algum assunto específico sobre os procedimentos escolares que não estão intimamente relacionados a função de ensinar); programação anual. Entretanto, acredito que tais discussões acabam por se perder por assumir uma característica meramente burocrática (por ter a necessidade de preencher papeis, como por exemplo, o planejamento curricular do ano) e, dessa maneira, acabam por não ter um significado real. Inúmeras vezes presenciei colegas reclamando de tais momentos e confesso que eu mesmo, antes deste mestrado, não dava valor a tais momentos.

Cruz (2005), revela que os Conselhos de Classe acabam por, em alguns momentos, tornarem-se instrumentos onde as notas obtidas pelos alunos serão expostas e avaliadas com o sentido “vingança” dos professores para com os alunos que não tiveram o comportamento adequado ao longo do ano. infelizmente eu mesmo já disse (em tom de brincadeira) que se determinado aluno precisar de 0,2 para passar de ano, eu não daria. A vantagem de refletir sobre sua prática docente é poder sempre estar em constante movimento. Não é fácil, mas é muito interessante observar como elas vão se transformando com o passar dos anos e com o desenvolvimento profissional que vai ocorrendo. Analisando tal relato me lembrei de um aluno específico, que não faz parte de nenhuma das turmas que foram objeto desta pesquisa. O aluno, que chamarei de “Exemplo”, estava no 8º ano do Ensino Fundamental II, em uma terceira escola que lecionava, e apresentava várias dificuldades de aprendizagem. O ano era 2016 e ele não tinha a pontuação necessária para ser aprovado em minha disciplina e na disciplina de História. Lembro-me de discutir com a professor de História, no conselho de classe de final de ano, que “Exemplo” não deveria ser aprovado, pois não tinha atingido os requisitos mínimos. A professora argumentou de maneira contrária e acabou por convencer os demais colegas professores que a aprovação de “Exemplo” era o melhor para o seu processo de aprendizagem. Aquilo me incomodou, mas ao longo do ano de 2017, “Exemplo” realmente se tornou um exemplo de que uma avaliação qualitativa dos alunos é algo fundamental de ocorrer em um conselho de classe. Ele não se tornou o melhor aluno da sala, mas amadureceu e se comprometeu cada vez mais com os estudos e postura em sala de aula. Talvez, se meus argumentos tivessem sido seguidos, “Exemplo” não teria tido a evolução que teve e a reprovação teria sido algo muito negativo em sua vida. Após esse ocorrido, comecei a me questionar o quão preparado eu estava para determinar se um aluno ou aluna deveria ficar retido por mais um ano.

Importante salientar que não existe uma regra definida de como deve ser uma reunião de Conselho de Classe, mas pelo fato de estarem intimamente relacionada com os objetivos da escola, deveriam estar bem definidas no Projeto Político-Pedagógico das mesmas (Santos, 2006).

“Assim, a avaliação praticada no Conselho de Classe expressa os objetivos da escola na dimensão político-pedagógica. Política, pois a escola tem uma intencionalidade na formação dos sujeitos. E pedagógica, considerando-se o conjunto de ações que a escola adota na formação desses sujeitos. A partir da concepção de homem, de mundo e de sociedade adotada pela escola, esta define seus objetivos e a organização da ação pedagógica. Dessa forma, as reuniões do Conselho de Classe expressam as concepções da escola, dando uma visão do todo – objetivos, propostas, as práticas avaliativas adotadas – e é a dessas concepções que a escola irá permitir ou não participação de pais e alunos” (Santos, 2006, p. 24)

Quanto aos Projetos Políticos Pedagógicos vigentes nas duas instituições que atuo profissionalmente, na Escola 2 é verificado a existência de um item que diz respeito a “Verificação do rendimento escolar”. Quando se analisa tal secção do documento se verifica os seguintes trechos:

- “A avaliação deve visar não só a avaliação individual de cada aluno, mas deve representar uma fonte de subsídios ao professor e à escola como um todo, para aprimoramento de seus processos didáticos e pedagógicos” (2008, p.15)

- “Os resultados da avaliação do aluno serão sintetizados bimestralmente numa nota de zero a dez. Os alunos que obtiverem notas em provas abaixo de 5,0 (cinco) deverão, obrigatoriamente, submeter-se a estudos de recuperação paralela durante o ano letivo, aos quais também poderão ser convocados, antes da publicação das notas bimestrais, quando houver indicação de que seu desempenho seja insuficiente”. (2008, p.15)

- “As atividades desenvolvidas pelo aluno em estudos de recuperação paralela serão consideradas para efeitos de reavaliação de sua nota bimestral, sendo também levados em conta pelos conselhos de classe, ao final do ano letivo, para efeito de decidir da promoção para a série seguinte, o caso de média final anula inferior a 5,0 em uma ou mais matérias” (2008, p.15)

Mas em nenhum momento aparece no documento uma secção exclusiva para o tratamento do Conselho de Classe e de sua organização. O mesmo ocorre com a Escola 1. Não há, em nenhuma secção do documento, referência ao conselho de classe.

Acredito que para dar continuidade a análise do trecho retratado, é necessário descrever como ocorre os conselhos de classe nas duas instituições em que atuo.

Escola 1: Os Conselhos de Classe são anuais, sempre ao final do quarto e último bimestre. Ocorrem, neste período do ano, ocorrem dois encontros entre professores, um chamado de Pré-conselho e outro chamado de Conselho. No Pré-conselho é apresentado os alunos que não atingiram a média final 5,0, divididos por série. A média final é uma média simples das notas obtidas pelos alunos ao longo do ano. Após a apresentação dos alunos que não atingiram a média esperada iniciasse uma rodada de conversa entre os professores, e os professores debatem se aquele aluno “merece” ou não ser aprovado sem a necessidade de realizar uma prova de recuperação. Geralmente, alunos que possuem nota igual ou superior a 4,5 são aprovados. Caso o aluno não seja aprovada no Pré-conselho, cabe a ele fazer uma prova de recuperação, com os conteúdos escolhidos pelo professor. Após a semana de provas de recuperação os professores se reúnem novamente para o Conselho de Classe. Caso o aluno tenha obtido a nota cinco, seu nome não é mais levado ao conselho e o mesmo é aprovado imediatamente. Caso o aluno não atinja a nota cinco, seu nome é levado ao conselho e sua situação é debatida.

Escola 2: Ocorrem duas reuniões anuais chamadas de Conselho de Classe, uma em agosto, no início do terceiro bimestre e uma em dezembro, ao final do quarto bimestre. Cada reunião começa com informes gerais e logo em seguida são apresentados os alunos que estão abaixo da média para o período ou não obtiveram a média final esperada para o ano. A média da Escola 2 é ponderada. A dinâmica do conselho é muito parecida com a da Escola 1, os alunos são apresentados um a um e seu caso é debatido. A principal diferença entre os Conselhos de Classe da Escola 1 e Escola 2, é que no Conselho da Escola 2 há a presença da Psicóloga da Escola.

Refletindo e analisando como os ocorridos relatados por mim contribuíram para o meu desenvolvimento, consigo perceber que me faltou muito uma visão mais crítica sobre a real função dos Conselhos de Classe em minha trajetória profissional. Fiquei me questionando se algumas das reprovações que votei a favor foram motivadas por motivos realmente pedagógicos ou por uma espécie de vingança para com determinado aluno. Em toda minha trajetória docente consigo me lembrar de uma única reprovação que defendi com todas os argumentos possíveis. Foi o caso de uma aluna que estava com sérias

dificuldades na matéria e que me propus a ajudar. Preparei um material especial e, durante parte da aula eu me sentei ao seu lado para ajudá-la a responder as questões. A reação dela foi bastante desestimulante, com um “bufar” típico de quem está desinteressado. A reação dela provocou em mim um sentimento bastante negativo e quando seu caso foi levado a conselho, no final do quarto bimestre, argumentei, de maneira bastante firme, por sua reprovação. Agora me questiono, será que levei em consideração o caráter qualitativo do Conselho de Classe? Será que pensei nos objetivos propostos pela escola na formação do ser humano que a mesma tem como aluno? Será que dei ouvido as argumentações dos outros professores para que a aluna fosse aprovada? Ou será que agi movido por um sentimento de “revanche” a atitude que ela teve quando me propus a ajudá-la?

Lendo e relendo o trecho destacado por mim, fiquei me fazendo mais inúmeros questionamentos sobre minha postura com o aluno que votei pela aprovação. Minha atitude para com ele foi completamente diferente para com a aluna que acabo de citar. Por quê? Fui profissional ao votar pela aprovação de um e pela reprovação de outro? Tive os mesmos critérios para determinar o futuro acadêmico de meus alunos? Vou mais além, é preciso ter os mesmos critérios uma vez que tratamos de pessoas diferentes, com atitudes diferentes?

Agora, quando releio o trecho da Escola 1, o meu sentimento é de angústia e de desestímulo. Angústia por ter a impressão de que minhas práticas docentes na instituição que atuo deveriam estar atreladas ao número de que estarão ou não matriculados no próximo ano, e desestímulo pois esta não é a prática que quero para o meu futuro profissional.

Fiquei pensando no meu histórico escolar e no significado daqueles asteriscos. Como será que fui avaliado por meus professores? Será que eu tinha conhecimento naquelas matérias para ser aprovado ou será que minha aprovação se deve ao meu bom relacionamento com os professores? Ou pior ainda, será que eu era para escola um número de matrícula como a aluna relatada por mim também era?

Para o meu desenvolvimento profissional, compartilhar um momento de discussão com o colega que alertou sobre o caráter qualitativo do conselho foi

uma das etapas mais importantes de toda a minha formação. Não consigo me lembrar de nenhum evento anterior onde pensei no caráter qualitativo do conselho ou então no porquê existir conselho. Se os professores estivessem ali reunidos exclusivamente para avaliar quantitativamente os alunos, qual a finalidade do Conselho? Por mais simples que isso possa parecer, se não fosse um momento de compartilhar experiências e vivências, talvez tal elucidação demorasse muito a se desenvolver.

Nesse sentido, retomo Nóvoa:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (NÓVOA, 1992, p. 24)

Foi o Lugar que ocupava e não o Território que me fez refletir sobre tais dilemas. A ideia de profissionalidade pressupõe um professor em constante movimento e que busca dar sentido a sua prática. Que está em constante processo de construção. A professoralidade necessita que os sujeitos se sintam parte integrante das atividades desenvolvidas, sendo a troca entre professores um elemento importantíssimo de tal construção.

“Acreditamos, pois, que os processos de interação e mediação vão sendo constituídos à medida que os instrumentos culturais, como discurso e atividade intelectual reflexiva sobre os saberes práticos dos professores, vão se desenvolvendo. Dessa forma, uma voz se junta às outras e, no transcurso das interações, é possível compartilhar significados e ideias sobre o conhecimento pedagógico”. (ISAIA & BOLZAN, 2007, p. 169)

Espero ter deixado claro ao leitor o quanto o processo de reflexividade da prática docente foi fundamental para o desenvolvimento profissional no episódio específico do Conselho de Classe. Mais do que a desmotivação que senti ao ouvir se o mantenedor estava disposto ou não em perder uma matrícula por causa de uma reprovação, relatar e refletir foi essencial para entender melhor o significado de minha responsabilidade como agente formador.

O aprendizado desta reflexão me revelou que o desenvolvimento profissional passa, necessariamente, pela valorização das experiências vividas

por nós e pelos outros e, nesse sentido, as transformações podem ser ampliadas.

É necessário que fique claro o papel importante que a instituição tem neste processo, uma vez que a cultura presente dentro dela é determinante para o desenvolvimento profissional docente tanto individual como coletivo. A organização do trabalho pedagógico não pode ser de exclusividade do professor, ela deve estar presente no dia a dia da instituição e presente no Projeto Político Pedagógico. Deve-se ter clareza dos objetivos, metodologias, critérios e instrumentos avaliativos coerentes com a cultura da instituição e, neste sentido, o Conselho de Classe é uma instância importantíssima da Instituição escolar.

Quarta passagem: “Pela janela da classe eu olhava lá fora. A rua me atraía mais do que a escola.”

(Trecho da música “To ouvindo alguém me chamar” - Racionais MC's)

O quarto registro foi escrito após um momento de reflexão sobre a postura da turma e o interesse dos alunos sobre a escola. A busca pelo interesse dos alunos e a tentativa de contextualizar o conteúdo com sua vivência sempre me moveu e acredito ser parte importante do processo de desenvolvimento profissional esta busca.

Note que são dois registros que se completam. Os registros foram feitos com o espaço de uma semana entre um e outro. Ambos foram feitos em meio digital após o período de aula se encerrar.

09/04/2019 – 1º A – Escola 1



Hoje é terça-feira. Posso dizer que muitos de meus colegas estão tendo dificuldade para lidar com uma sala em específico, o 1º A. Nela tem alguns alunos que possuem características diferentes dos habituais dos alunos da escola. Um é um garoto mais velho, que possui algumas reprovações em outras escolas. Segundo ele, ele trabalha durante a tarde e estuda no período da manhã. Ele realmente dá trabalho disciplinar, mas acredito que é pelo fato de as aulas não terem significado para ele. O segundo é uma aluna, que não posso afirmar, mas muito provavelmente possui

alguma dificuldade de aprendizagem. O pai dela é dono de uma padaria e quer que ela estude na escola. Para isso ele demitiu uma de suas funcionárias e, dessa maneira, com o salário economizado, ele pode arcar com os custos da mensalidade. Entretanto, para compensar a falta de um funcionário, a aluna realiza os trabalhos na padaria durante o período da tarde. Segundo ela, ela trabalha das 14 às 20 horas.

Percebendo que meus colegas estão começando a se indispor com a sala de maneira geral, mas tendo esses dois alunos como principal alvo das críticas, tive uma conversa com toda a sala. Conversei com eles sobre a necessidade de estudar e de estarem preparados para as aulas ao longo da semana. Veremos se o comportamento muda.

16/04/2019 – 1º A – Escola 1

Hoje é terça feira. A conversa parece não ter surtido efeito. Na terça feira eu ministrei a 4ª e 7ª aulas para essa sala, mas, para ministrar a 1ª aula, eu preciso passar pelo corredor do 1ºA. Passando pela sala deles, percebi que às 7:15, hora que meu colega foi entrar dar aula, todos os alunos estavam dentro da sala, com todas as janelas fechadas e luzes apagadas. Fico me perguntando qual é a vontade que o professor terá de dar aula para uma turma tão apática.

Antes de iniciar é importante pontuar que ambos os alunos citados estavam presentes na conversa que tive com a sala.

A análise de tal relato me fez refletir sobre uma questão importante em minha prática docente. A Escola 1 possui algumas características que a diferem bastante da Escola 2. Características tanto de ordem estrutural quanto de ordem pedagógica, mas, a diferença mais importante para a análise do trecho é o fato de Escola 1 receber muitos alunos ingressantes de outras escolas no início do Ensino Médio. Enquanto na Escola 2 a maior parte da turma do primeiro ano do Ensino Médio é oriunda da própria escola, avançando do 9º ano, somente com algumas poucas exceções de novos alunos, na Escola 1 mais da metade dos alunos do primeiro ano do Ensino Médio são oriundos de outras escolas.

Refletindo sobre essa característica, fiquei me questionando sobre, se o fato de os alunos serem “de fora”, existe alguma espécie de tratamento diferenciado para com eles. No caso relatado, ambos os alunos eram “de fora” e estavam em seu primeiro ano na instituição. Infelizmente nem um dos dois completou o ano sendo aluno da instituição.

Com o objetivo de ter uma maior interação entre os alunos a coordenação costuma mesclar os alunos ingressantes com os “alunos da casa”, mas é comum que haja algumas trocas de turma no começo do ano.

Essa turma específica do 1º ano possuía ainda uma característica em especial. Era a primeira vez que daria aula para alguém que possuía uma espécie de vínculo emocional anterior. Nesta sala um dos alunos era irmão de dois grandes amigos. Não tinha muito contato com o aluno antes das aulas, mas, de certa maneira, queria mostrar para os irmãos o quão competente era e, para isso, precisava que minhas aulas fossem muito bem pensadas e ministradas.

Logo no começo do ano os problemas de indisciplina foram aparecendo. A turma mostrava certo desprezo e desinteresse e houve também um choque de postura entre os “alunos de fora” e os “alunos da casa”. A sala era bastante dividida, mas com o passar dos dias foi ocorrendo certa integração, mas, mesmo assim, alguns alunos pediram para trocar de sala, saindo do 1ºA e indo para o 1ºB.

A postura adotada por mim nesta turma variou bastante. Como de costume, no início do ano, adotei uma postura mais descontraída e menos rígida. Faz parte de minha prática construir, junto com os alunos, uma espécie de “contrato”, logo nos primeiros dias de aula. Me apresento, conto sobre minha trajetória pessoal e profissional, peço que eles se apresentem e, logo em seguida, coloco aos alunos aquilo que acredito ser o básico para o bom andamento das aulas. Peço que os alunos também façam colocações, entretanto, é raro que isso ocorra. Neste “contrato” construído informalmente estão colocados elementos relacionados as dinâmicas das aulas, avaliações, postura do professor e do aluno, e andamento do curso. Infelizmente, logo nas primeiras semanas, minha postura foi mudando, pois não via o contrato firmado previamente com os alunos, sendo cumprido, e alguns problemas começaram a aparecer. Tentei chamar a atenção dos alunos várias vezes para tal fato, mas acabei me tornando repressor, rígido e disciplinador. Nessa sala do 1ºA foi a primeira vez que usei como recurso, para a manutenção de um clima ordeiro da sala, a expulsão de um aluno. Não digo que nunca tenha convidado um aluno a se retirar da sala, pois já o fiz. Porém, todas as outras vezes, minha postura foi de “convidar” o aluno para ir beber uma água e, ou acompanhá-lo e conversar

com ele a sós, ou pedir para que ele fique alguns minutos lá fora refletindo sobre sua postura em sala. Não gosto de utilizar esse recurso, não faz parte da minha prática e de certa maneira eu até o condeno, mas a postura da sala ao longo do ano foi me desmotivando e essa foi uma atitude tomada por mim. Simplesmente “expulsei” um o garoto da primeira passagem do relato e não conversei com ele após o ato. Nesse momento, qualquer tentativa de aproximação se perdeu, de ambas as partes. Ele não me procurou e o pior, eu não o procurei. De certa maneira me distanciei dos preceitos de Freire (2010) de exercer minha docência e função social com decência. O meu desanimo e minha desmotivação pode ter gerado algum tipo de consequência ,que não serei capaz de mensurar, na vida escolar não só do aluno expulso, mas na de outros alunos presentes na sala durante o evento ocorrido.

Agora, escrevendo essa análise, fico me questionando se a minha postura também não desmotivava os alunos. Me pergunto o quanto a imagem que o professor transmite ao aluno funciona como motivação ou desmotivação de sua aprendizagem.

A aprendizagem nessa sala específica foi se tornando mecânica, moldada pelo material apostilado. Fui perdendo a vontade e o estímulo de preparar as aulas e foi bastante frequente chegar na escola sem saber a parte da matéria que estava e qual seria o assunto abordado por mim. Hoje consigo perceber que essa postura adotada por mim foi se tornando uma espécie de “bola de neve”, que foi crescendo com o passar das semanas. O desinteresse dos alunos provocou meu desinteresse que por sua vez alimentou o desinteresse dos alunos e o ciclo ficou se perpetuando até o final do ano. Tal fato, somado ao relato anterior, do Conselho de Classe, fez com que o ano de 2019 na Escola 1 fosse um ano de bastante questionamento e incertezas.

Algumas vezes tentei dialogar com os alunos. Tentei entendê-los, entender o desinteresse deles, mas confesso que fui me cansando, pois não era ouvido ou não conseguia me fazer ouvir. Foi a primeira vez que enfrentei tal problema em minha atuação profissional. Sentei-me com os alunos relatados algumas vezes, hora eles se mostravam dispostos, hora se mostravam bastante fechados e não interessados em meus conselhos. Talvez pensassem: “quem ele pensa que é para me dar conselhos”. Talvez tivessem razão.

A atividade desenvolvida em sala de aula apresenta uma grande complexidade afetiva e emocional. Segundo Castro (2012), essa complexidade acontece uma vez que a relação de aprendizagem ocorre entre dois seres humanos, mas é importante ressaltar que a bagagem cultural do professor é muito diferente da do aluno, por esse já ser um adulto e ter uma formação específica na área da educação.

Atualmente, ser professor demanda, sobretudo um bom professor, demanda o desenvolvimento de competências e habilidades que não eram exigidas em décadas anteriores (Castro, 2012). A sociedade se transformou e, dessa maneira, a escola como instituição também passou por um processo de transformação. Para Castro (2012) o desenvolvimento das relações professor-aluno é essencial para a boa prática educacional e, dessa forma, habilidades de criatividade, dinamismo, atualização, flexibilidade são fundamentais. Sendo assim, uma alternativa para o desenvolvimento dessas novas habilidades é a superação de um modelo de formação dos educadores tradicional e tecnicista. (Saviani, 2009).

Mesquita (2016), em sua pesquisa, aponta a possibilidade de identificar relações divergentes dos jovens com o conhecimento legitimado pela escola. Segundo a autora, entre os estudantes há o predomínio de uma lógica utilitária em relação ao conhecimento, valorizando os ensinamentos com aplicação prática e direta, que explicam o cotidiano ou contribuir no acesso profissional. No caso relatado por mim, me parece ter havido uma perda dessa relação. Aquele grupo específico de alunos não conseguia ver significado em minhas práticas e minha postura profissional. Isso me afetou de tal forma, que não fui capaz de identificar tal problema e minha atitude foi de resistência, adotando uma postura mais rígida e autoritária. Mesquita (2016), aponta a dimensão relacional das características de um bom professor, e escreve que “o favorecimento do diálogo, da participação e dos debates sintoniza com as características didáticas de aulas dinâmicas e interativas” (p. 5150) e que caracterizam o “bom professor” nos dias atuais.

Relendo, analisando e pesquisando para essa pesquisa, fica evidente meu distanciamento de tal dimensão relacional neste trecho em específico. Se, como mostra Castro (2012), o professor é a figura central e fundamental do

processo de aprendizagem dos alunos, a disponibilidade do professor de buscas alternativas diferenciadas é essencial para a sua prática.

“Não adianta reproduzir a mesma aula da mesma maneira todos os anos, faz-se constantemente necessária a reflexão sobre os fundamentos das disciplinas, sobre as práticas docente cotidiana, seu replanejamento e adequação dos conteúdos às mudanças sociais. Este processo possibilita ao docente o desenvolvimento de um olhar especial e específico ao indivíduo (aluno) que se coloca diante dele e que, certamente, possui conhecimentos tanto quanto o próprio professor. A valorização do aluno deve estar presente no cotidiano do aluno” (Castro, 2012, p. 66)

Infelizmente, minha atitude foi a contrária a valorização do aluno.

Cunha (2013), ao refletir sobre a formação de professores, comenta que ela ocorre de maneira contínua, iniciando na educação familiar e estendendo-se por toda sua trajetória formal e acadêmica, e mantém-se como processo vital durante todo o período profissional .

É justamente a manutenção desse processo que me fez escolher este relato para analisar. Quando refletimos sobre o desenvolvimento profissional docente, devemos considerar os espaços de atuação e as experiências vividas pelos professores dentro destes espaços, pois, são justamente estas experiências, que vão influenciar a busca pelo desenvolvimento ou vão desestimulá-lo, e segundo Cunha (2013) é impensável abordar a docência em separado do lugar onde ela se produz enquanto profissão.

Esse relato me fez refletir e me causou bastante incomodo. Incomodo pois acabei por questionar minha postura quanto professor. Talvez, se não os tivesse escrito, tais fatos seriam apagados de minha memória, mas, ao reler, as memórias me veem a cabeça. Nesse sentido, percebo que quando me sinto estimulado pelas circunstâncias, busco em minha prática significado para os alunos e para mim. Busco trabalhar com os alunos temas diferentes daqueles propostos pela apostila. É comum trazer temas atuais para serem debatidos em sala. Entretanto, quando as circunstâncias não me estimulam, ocorre um reflexo em minhas práticas, que se tornam mecânicas e sem significado para os alunos, pois elas não tem significado para mim.

Paulo Freire, em Pedagogia da Autonomia, nós traz que “ensinar exige querer bem aos educandos”

“Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e "cinzento" me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor no exercício de minha autoridade. [...] A atividade docente de que a discente não se separa é uma experiência alegre por natureza. É falso também tomar como inconciliáveis seriedades docente e alegria, como se a alegria fosse inimiga da rigorosidade. Pelo contrário, quanto mais metodicamente rigoroso me torno na minha busca e na minha docência, tanto mais alegre me sinto e esperançoso também. A alegria não chega apenas no encontro do achado mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria. O desrespeito à educação, aos educandos, aos educadores e às educadoras corrói ou deteriora em nós, de um lado, a sensibilidade ou a abertura ao bem querer da própria prática educativa de outro, a alegria necessária ao que fazer docente. É digna de nota a capacidade que tem a experiência pedagógica para despertar, estimular e desenvolver em nós o gosto de querer bem e o gosto da alegria sem a qual a prática educativa perde o sentido.” (Freire, 2010. P.159)

A análise desse relato se torna triste pois, quando me deparo com ela, percebo que as situações desconfortantes que enfrentei me desestimularam e me distanciaram de meus alunos. O desânimo foi refletido em minha prática docente e mais uma vez não segui os preceitos propostos por Paulo Freire, de que ensinar exige humildade, tolerância, e luta em defesa dos direitos dos educadores.

“O meu respeito de professor à pessoa do educando, à sua curiosidade, à timidez, que não devo agravar com procedimentos inibidores exige de mim o cultivo da humildade e da tolerância. Como posso respeitar a curiosidade do educando se, carente de humildade e da real compreensão do papel da ignorância na busca do saber, temo revelar o meu desconhecimento? Como ser educador, sobretudo numa perspectiva progressista, sem aprender, com maior ou menor esforço, a conviver com os diferentes? Como ser educador, se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com que me comprometo e ao próprio processo formador de que eu sou parte? Não posso desgostar do que faço sob pena de não fazê-lo bem.” (Freire, 2010, p.67)

Agora, tentando entender como tal passagem contribuiu para o meu desenvolvimento profissional docente, recorro novamente a Nóvoa (2009) que traz a importância da construção de uma cultura profissional que valoriza o compartilhamento coletivo do conhecimento e consolida a escola como espaço

de formação do professor. Tal troca não ocorreu na Escola 1. Em nenhum momento, por parte da instituição ou por parte do corpo docente, houve momentos para a troca de experiências. Talvez se momentos de compartilhamento coletivo tivessem ocorrido, o desinteresse e desânimo da turma fosse revertido em uma situação de estímulo ao conhecimento. O que houve foi uma situação contrária. Parece que houve um consenso coletivo de que o ano terminaria e que aquela turma “iria embora” ou que, com o passar dos anos, os alunos amadureceriam e mudariam de postura. Tal fato acaba por reforçar ainda mais o desestímulo à busca de um desenvolvimento profissional. Mas, são nos processos de interação que vão sendo construídos os saberes práticos dos professores. Tais saberes vão se desenvolvendo e uma voz se junta a outra no compartilhamento de ideias sobre os conhecimentos pedagógicos (Isaia & Bolzan, 2007)

Cunha (2010) traz alguns saberes fundamentais para um bom professor, dentre eles, podemos citar os “saberes referentes à dimensão relacional e coletiva das situações de trabalho e dos processos de formação”, e os “saberes relacionados com o contexto sócio-histórico dos alunos”. Os saberes relacionados à dimensão relacional, diz respeito a “capacidade de trabalho coletivo, de formação entre os pares e as parcerias com outros professores ou com outros atores educativos” (Cunha, 2010, p. 21). Já os saberes relacionados ao contexto sócio-histórico, diz respeito as “habilidades de leitura da condição cultural e social dos estudantes, o estímulo às suas capacidades discursivas e de recomposição de suas memórias educativas” (Cunha, 2010, p.21), tornando o processo de ensino e aprendizagem um ponto chave na construção da cidadania.

Percebe-se, que nos relatos analisados, nenhum desses saberes foi colocado em prática. Outro saber que Cunha (2010) traz é que foi deixado de lado nesta situação é o “saber relacionado com a ambiência da aprendizagem”, onde estão incluídas as habilidades de incentivo à curiosidade dos alunos. Não sou capaz de dizer quais eram estas curiosidades. Será que em algum momento me interessei por elas? Ou será que estava esperando a reprodução das aulas de anos anteriores e, quando o ambiente não se mostrou propício a tal eu resisti de forma autoritária e acabei por desestimular meus alunos?

Acredito ser fundamental que, em momentos como esse, haja uma intervenção da instituição, mesmo que na forma de reuniões entre o corpo docente para se debater o assunto e tentar encontrar uma solução para o problema.

Mas e quando não há uma participação da instituição em situações como a relatada? O professor deve abandonar o seu processo de desenvolvimento e esperar a “turma passar”?

Segundo Cunha (1988) os professores têm o seu modo de agir e pensar influenciados pela época e local em que nasceram, sendo assim, “sua experiência e sua história são fatores determinantes do seu comportamento cotidianos (Cunha, 1988, p.37)

O conhecimento do professor é construído no seu próprio cotidiano, mas não é exclusivo da vida escolar, pois ele provém também de outros ambientes. A participação em instancias organizadas da vida civil, como igrejas ou sindicatos, podem ter mais influência no cotidiano do professor do que a própria formação docente (Cunha, 1988)

“A prática e os saberes que podem ser observados no professor é resultado da apropriação que ele fez da prática e dos saberes históricos-sociais. A apropriação é uma ação recíproca entre os sujeitos e os diversos âmbitos ou integrações sociais. Só que elas são diferentes nos sujeitos, isto é, eles se apropriam de diferentes coisas em função de seus interesses, valores, crenças, etc.” (Cunha, 1988, p.39, 40)

Sendo assim, os professores são sim capazes de se moverem, por conta própria, em busca de seu desenvolvimento profissional, entretanto, as condições do meio social em que vivem são determinantes para tal movimento. A individualidade do professor é reforçada dentro da estrutura escolar, quando momentos coletivos não são valorizados e, a falta de percepção do coletivo, pode levar o professor a se sentir isolado e, conseqüentemente, desestimulado em seu processo de desenvolvimento.

Foi exatamente isso que me aconteceu. Me desestimulei. Abandonei meus alunos, inclusive o irmão de meus amigos. A somatória de eventos foi afastando de mim a classe e eu, por minhas ações, fiz a classe se afastar de mim. Agora me pergunto, deveria eu ter agido em prol da defesa de meus alunos? Questionado meus colegas sobre suas colocações e questionado a instituição sobre a sua postura perante a turma de alunos?

Para finalizar, gostaria de trazer mais uma citação da professora Maria Isabel Cunha.

“é importante entender que pode haver diferença entre viver um fato e falar sobre ele. Nesta última situação já emprestamos ao fato interpretações, classificações e explicações que caracterizam a própria visão. Na análise do cotidiano é preciso levar isto em conta. O professor pode teorizar sobre formas mais recomendáveis e estabelecer relações com seus alunos e, na prática, vivenciar situações em que reaja de modo diferente do manifestado teoricamente, ou então pode contar uma experiência vivida, acrescentando ou subtraindo alguma informação. É o filtro, consciente ou não, que o relato carrega em função do sujeito que o faz. Por isto a noção de vida cotidiana reque atilada busca e certa interpretação daquilo que está ocorrendo com o sujeito. O sujeito aqui não é visto como sujeito biológico ou psicológico, simplesmente, mas sim como sujeito social, isto é, ele dentro do seu mundo de relações sociais.” (Cunha, 1988, p.38, 39)

Quinta passagem: Tem que ser selado, registrado, carimbado, avaliado, rotulado se quiser voar!

(Trecho da música “O carimbador maluco” – Raul Seixas)

A quinta análise me levou a muitos momentos de reflexão o que me fez mudar muitas vezes de opinião sobre o tema retratado. Ele também é uma junção de dois registros, um de cada escola, pois em uma escola existe um momento institucionalizado de avaliação da prática docente por parte dos alunos e em outra escola não há.

14/08/2019 – Ibope – Escola 2



Hoje é quarta feira. Recebemos o ibope. Ele foi feito com todos os alunos das 3 series do ensino médio, mas o que mais me interessava era os do 3º ano. Eram vários os motivos, mas os principais são o fato deles serem parte da minha pesquisa, a ligação afetiva que tenho com eles e por seu meu primeiro ano lecionando para o 3º ano do ensino médio na escola. Queria que minha avaliação fosse a mais positiva possível. Mas nem tudo aconteceu como eu desejava. Primeiro porque eu fiquei sabendo que existia um ranking de professores. Nesse ranking eles tabulam as respostas dos alunos e cada professor fica em uma posição. Para o terceiro ano minha posição foi de sexto colocado. Mas o que mais me incomodou não foi saber

minha posição e sim saber que existe o ranking. Como fica os professores que não ficaram nas primeiras posições? Onde estão meus colegas nesse ranking? Como fica a relação entre os professores das mesmas áreas que estão em posições muito distintas nesse ranking. A segunda coisa que não saiu como eu desejava foram algumas colocações dos alunos, mas a que mais merece destaque é uma que dizia que eu fui piorando ao longo dos três anos. Comecei muito bem e hoje sou um professor comum. Isso me inquietou. Eu realmente me acomodei? O que mudou? Será que sou eu ou as aulas de tarde estão influenciando? Preciso pensar. Na escola existe uma valorização muito grande sobre quem é escolhido paraninfo da turma. Quero ser paraninfo deles, mas pela minha qualidade como professor, não por que sou “um cara legal”.

19/08/2019 – sem ibope – Escola 1

Hoje é segunda feira. É a minha primeira aula na escola 1 depois de ter recebido o ibope da Escola 2. Tento sempre ser o mais parecido possível nas duas escolas, mas será que é possível? Acredito que não por inúmeros motivos. Os alunos estão desmotivados e eu também. Será que se existisse ibope aqui as coisas seriam diferentes? Acredito que sim.

Começo essa análise com uma provocação. Provocação que fez parte da minha maneira de pensar durante muito tempo. Quem são os alunos para avaliar minha prática docente? Qual é a qualificação dos mesmos para tal? O que um garoto ou uma garota de quinze anos sabe para avaliar meu trabalho como professor? Espero, ao longo desta análise, acalmar o leitor que se sentiu provocado.

Segundo Bauer (2013) o conceito de avaliar é atribuir valor e, portanto, envolve a escolha de critérios para o julgamento daquilo que se pensa adequado. Valorar algo pode ser entendido “como ato de reconhecer a qualidade, a importância ou a legitimidade de algo, objeto animado ou inanimado” (Bauer, 2013, p. 21)

As transformações sociais e econômicas ocorridas após o fim da Segunda Guerra Mundial, provocaram uma revolução nos processos educativos. O contexto social e econômico que se formou influenciou na demanda por uma educação que atendesse os anseios de uma economia de mercado (Bauer, 2013), dessa maneira, a educação passou a ser vista por uma parte da

sociedade com um elemento de resolução de crises produtivas. Tal transformação se dá em um contexto de advento de novas tecnologias de informação e comunicação e na transformação de um modelo produtivo do Taylorismo-Fordismo para um modelo pós-fordista que, conseqüentemente, refletiu na educação.

Esse novo modelo pós-fordista possibilitou uma divisão das cadeias produtivas naquilo que costumo chamar de “cabeça pensante” e “corpo produtivo”. Enquanto a “cabeça pensante” das grandes empresas atrai os profissionais mais bem qualificados e precisa, necessariamente, estar próximo das áreas mais desenvolvidas e de melhor qualidade de vida, o “corpo produtivo”, ou seja, a mão de obra com pouca ou nenhuma qualificação, pode ir migrando de país em país, sempre em busca de vantagens que pudessem aumentar os lucros das empresas. Nesse contexto, vimos surgir a figura de um Estado regulador.

“O Estado deixa de ser um provedor de produtos e serviços para assumir a regulação do mercado, dos serviços e das políticas e programas, ao mesmo tempo em que os descentraliza, visando maior eficiência e eficácia nos processos de gestão, preocupação inerente às reformas neoliberais” (Bauer, 2013, p.10)

Tais transformações na sociedade mundial trouxeram reflexos para o Brasil. Observou-se em nosso país uma elevação do professor a primordial na melhoria da qualidade de ensino. Se o professor é figura primordial, seu trabalho, conseqüentemente, deve ser avaliado. (Bauer, 2013).

Quando se pesquisa na literatura a avaliação do trabalho docente, a imensa maioria dos textos encontrados tratam do setor público, entretanto, acredito ser capaz traçar paralelos históricos e de objetivo, com o setor privado.

A avaliação do trabalho docente leva em consideração dois campos de análise. O primeiro, no qual aparece as habilidades individuais relativas ao exercício da profissão (comunicação, domínio da disciplina, habilidades cognitivas), e o segundo, no qual leva-se em consideração a instituição na qual o profissional está inserido. Um professor pode ser muito bem avaliado no primeiro campo, entretanto, seu desempenho em uma determinada instituição pode ser muito aquém do desejado, pois ele não compartilha os mesmos valores. “O valor de um professor para uma determinada instituição é determinado por

uma série de variáveis, que são definidas em cada contexto, em um determinado período de tempo.” (Bauer, 2013, p.24). A literatura especializada, chama esses dois campos de “avaliação de mérito” e “avaliação de valor contextual”, respectivamente. Nota-se que os critérios de avaliação por mérito tendem a permanecer mais constantes do que os critérios de avaliação contextual.

Segundo Novaes (2013) a definição de como avaliar os docentes é um processo complexo e que envolve tensões entre a dimensão profissional e a organizacional. A dimensão profissional é de característica individual e leva em consideração a autonomia do docente, enquanto, a dimensão organizacional está ligada a instituição, e leva em consideração a funcionalidade da escola e devem reconhecer os objetivos da instituição.

“Nesse sentido, os padrões de desempenho docente precisam descrever o que os professores devem saber e ser capazes de fazer em diferentes dimensões do seu trabalho. Não devem definir rotinas com atividades a serem seguidas pelos professores, mas sim traduzir os fundamentos dos julgamentos dos professores e o que eles realmente fazem em situações reais de ensino” (Novaes, 2013, p.122)

Para Gatti (2013) tal avaliação docente deveria ser realizada “apenas quando é concebida e realizada com propósitos de valorização desse trabalho, de oferecer elementos para o desenvolvimento profissional na direção de um avanço contínuo em suas condições profissionais” (p. 158). O mesmo tipo de pensamento está presente em Novaes (2013), quando a mesma diz que:

“A avaliação docente institucionalizada e que contemple a especificidade da profissão pode ser uma forma de promover a melhoria da prática pedagógica, desde que utilize a prática de feedbacks periódicos sobre a atuação do professor que permitam a identificação de aspectos que possam ser desenvolvidos, redirecionados ou incrementados. (Novaes, 2013, p. 110)

Gatti (2013) vai mais além ao dizer que tais processos avaliativos devem ser de interesse do próprio professor na busca da construção de sua profissionalidade, pois a avaliação pode oferecer elementos para o crescimento profissional.

Neste momento, acredito ser importante pontuar como ocorre a avaliação dos professores na Escola 2.

AVALIAÇÃO = IBOPE

O momento de avaliação da atividade docente na Escola 2 recebe o nome de IBOPE. Acredito que esse nome já traz um elemento importante sobre o significado desta avaliação. IBOPE é o nome abreviado de uma das maiores empresas de opinião de mercado da América Latina. A sigla significa “Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística”. Como é um instituto muito conhecido dos brasileiros, acabou “emprestando” seu nome para a avaliação de professores da Escola 2. Quando o grande público tem acesso as informações produzidas pela empresa IBOPE, normalmente elas estão relacionadas a disputas eleitorais e expressam sempre a intenção de voto dos brasileiros. Nesse sentido já conseguimos perceber dois elementos que, mesmo que de maneira não intencional, já estão presentes na avaliação.

Primero, a empresa IBOPE está associada as disputas eleitorais, quando um candidato disputa com outro a preferência dos eleitores. Será que o IBOPE da escola também não é uma forma de estimular uma disputa entre os professores pela preferência dos alunos? Segundo, se existe uma disputa pela preferência, automaticamente existe um ranqueamento. O que é feito com este ranking? O que será feito com os professores das últimas colocações? Qual será o tipo de tratamento dado a eles?

Voltando a maneira como a avaliação é realizada, normalmente ela ocorre duas vezes ao ano, uma ao final do primeiro semestre e outra ao final do segundo semestre. Acontece em um dia aleatório, definido pela direção da escola e sem a participação dos professores. Os professores só sabem quando ela vai ocorrer no dia em que ela ocorre. O mesmo acontece com os alunos. Essa avaliação é feita pelos alunos e avalia todos os setores da escola, limpeza, funcionários, secretaria, departamento acadêmico, coordenação, direção e professores.

Sobre os professores, os alunos respondem, numerando de uma escala de 0 a 4 (0 = péssimo; 1 = regular; 2 = bom; 3 = ótimo; 4 = excelente), perguntas sobre: 1 – Clareza das explicações; 2 – Relacionamento com a turma; 3 – Uso de recursos; 4 – Disciplina; 5 – Domínio do conteúdo. Além de enumerarem cada um dos itens os alunos possuem, ainda, a liberdade para escreverem comentários sobre os professores. Percebe-se que os itens avaliados não estão

isolados e que demonstram também uma intencionalidade. São critérios adotados pela instituição. A instituição é que pré-determina, através de seus critérios de avaliação, aquilo que é entendido como um bom desempenho docente. Nesse processo de avaliação se desconsidera as particularidades de cada turma. Os momentos em que as aulas ocorrem e deixa-se a entender que o bom professor é somente aquele que explica bem, se relaciona bem, usa recursos tecnológicos, possui disciplina e domina o conteúdo. Tudo é claro, sob a concepção avaliativa única e exclusiva dos alunos.

Os professores só recebem um relatório com o seu próprio desempenho, não tendo acesso aos dos demais professores nem dos demais setores avaliados. No relatório dos professores existe um gráfico que compara seu desempenho com a média de desempenho dos outros professores da série em questão, em cada item avaliado, e, aparece também, os comentários que os alunos fizeram sobre a atuação do professor. Importantíssimo ressaltar que a avaliação é feita de maneira anônima pelos alunos.

Esse documento é entregue ao professor em uma reunião individual, pelo coordenador do nível. Felizmente, meus IBOPES sempre foram muito bem avaliados, portanto não sei dizer qual tipo de conversa existe entre coordenação e professor quando o resultado da avaliação não é positivo para o professor. É extremamente raro os professores do Ensino Médio conversarem sobre o IBOPE.

Percebe-se que, pelo exposto, esse processo de avaliação perde aquilo que Gatti (2013) coloca como importante de um processo de avaliação do trabalho docente, que é a transformação apoiada na conscientização e no respeito mútuo. Para a autora, as análises precisam ir além do senso comum e aprofundar as razões determinantes de uma dada condição.

“Processos avaliativos, pensados e implementados numa visão participativa, podem criar condições para reflexão e mudanças, dependendo de como são postos em ação, de como são compartilhados por todos aqueles que estarão empenhados em uma reflexão aprofundada sobre um dado contexto, uma dada situação: uma escola, uma condição de gestão de rede específica, ações pedagógicas, dos sentidos do trabalho docente nas condições existentes. O que estamos colocando é que o processo avaliativo pode contribuir para a conscientização de elementos componentes de situação de trabalho de tal forma que se movimentem transformações. Elementos que atuam em sua

dinâmica, nas aprendizagens, ou numa gestão, podendo contribuir pra a geração de novas perspectivas de ação, conduzindo a melhoria de condições, ambiência de trabalho e construção de conhecimentos e atitudes que venham a traduzir uma nova representação do fazer docente ou da gestão educacional” (Gatti, 2013, p. 159)

Ao perceber que o processo de avaliação docente na Escola 2 não ocorre de forma participativa, uma vez que isola os professores e que os alunos participam se escondendo no anonimato, me deparei com os pressupostos de Bauer (2013), ao escrever que, os critérios para avaliar o professor vão se modificando ao longo dos tempos e que já passaram pela capacidade do professor em atrair alunos a habilidade de gerenciar a sala. Segundo a autora, quando se passou a acreditar que os professores e as condições de aprendizado são os responsáveis pelo desenvolvimento do aluno, houve uma modificação nos critérios de avaliação, que passara a contar, por exemplo, com testes administrados aos alunos. O desempenho dos alunos nos testes determinavam a afetividade do professor e uma consequente melhora na remuneração do mesmo. Fica claro, portanto, que as competências desejáveis ao professor, vão se modificando ao longo do tempo e do contexto histórico a qual o mesmo está inserido.

Me questiono agora, se a avaliação do desempenho docente, dentro de uma instituição particular, que ocorra de forma não participativa, não tenha por última finalidade, fornecer dados para uma possível demissão ou não do professor. Se não acaba por funcionar como um instrumento de controle por parte da instituição e, sendo assim, como um cerceamento da autonomia docente. Não posso dizer que isso ocorra na Escola 2, pois nunca presenciei e não sei quais são os critérios levados em consideração para a demissão de um professor, mas quando a avaliação não é participativa, acredito que ela pode resultar em algumas atitudes, como professores agindo em sala de aula em prol de uma melhor avaliação de seu trabalho nos IBOPES. Nunca fiquei nas últimas colocações do ranking, mas o que acontece com os professores que estão nessa posição? Infelizmente, também nunca presenciei nenhuma atitude formativa ou reflexiva para uma possível “evolução” em tal ranking. Porém, sendo um ranking, sempre haverá últimas posições. Me questiono agora se um dia eu estiver nestas últimas posições. Será que terei ânimo para repensar e refletir sobre minhas práticas ou me sentirei abalado e desmotivado? Percebo agora que esse tipo de

avaliação, realizada como é, vai contra a ideia de Desenvolvimento Profissional Docente, pois no fundo, acaba se tornando uma disputa pelas primeiras posições.

Outro questionamento é: Será que uma atitude educativa deixa de ser tomada com medo da repercussão da mesma em uma futura avaliação? Será que não existe uma busca por ser um professor querido dos alunos e consequentemente ter uma boa avaliação, mas para isso, algumas questões pedagógicas são deixadas de lado? Ou então, se existe um ranqueamento, e alguns professores ficam nas últimas colocações, significa que alguns professores ficam nas primeiras. O que é feito com os professores que ficam nas primeiras? Serão mais valorizados? Terão uma remuneração melhor? Serão usados como exemplo para os professores em pior ranqueamento?

Em geral, avaliações como essa, feitas sem a participação do professor no processo avaliativo, são realizadas por seus superiores diretos, no interior da escola, e podem não estar atreladas ao desenvolvimento tanto profissional como da instituição. Segundo Bauer (2013) esses processos são “vias de mão única”, já que não cabe ao professor avaliar seu superior e nem sua própria prática e desconsidera a apreciação que o professor tem de seu próprio desempenho.

Outra questão de importante discussão neste modelo de avaliação presente na Escola 2 é o anonimato dos avaliadores. Discuto o anonimato em um contexto histórico de crescente ódio e preconceito espalhados pelo uso de redes sociais. É comum ameaças a pessoas que não se enquadram no padrão definido como correto por um grupo específico, aparecerem diariamente nas redes sociais. Tais ameaças acontecem estimuladas por uma espécie de anonimato que o uso destas redes oferecem. Discussões neste sentido são cada vez mais presentes em nossa sociedade e, me pergunto se, ao proporcionar o anonimato aos alunos avaliadores, não estamos estimulando tal tipo de comportamento presente nas redes sociais, afinal, o aluno poderá escrever em sua avaliação o que bem entender, sem nenhum tipo de filtro social e explanar todo tipo de pensamento contra o professor. Reconheço a segurança que o anonimato traz aos alunos em um modelo de avaliação docente como o vigente na Escola 2, mas se proponho uma mudança deste modelo, com uma maior

participação de todos os agentes escolares, proponho também o fim do anonimato dos avaliadores.

Não quero também, de forma, alguma, excluir os alunos do processo de avaliação do desempenho docente. A participação dos alunos neste processo é fundamental e traz grandes benefícios (Bauer, 2013). Inserir uma avaliação docente como parte de uma avaliação institucional pode contribuir de maneira muito significativa para o desenvolvimento profissional docente e institucional. Entretanto,

“Tal concepção difere da avaliação de professores em um sentido mais restrito, realizada interna ou externamente às escolas, que se presta a outros propósitos, somativos ou formativos, mas não a invalida. Mesmo podendo estabelecer os critérios de julgamento dos professores avaliados a partir de diferentes dimensões, a avaliação de docentes realizada de forma desvinculada ao planejamento do trabalho da escola não se precisa colocar a serviço do desenvolvimento da instituição. São perspectivas avaliativas distintas, que encerram projetos e visões políticas sobre a educação diferenciadas. A discussão do lugar da avaliação de docentes, vista de forma associada à avaliação institucional ou isoladamente, envolve posicionamento político e está no cerne não somente do desenho metodológico da avaliação, mas também dos potenciais usos de seus resultados” (Bauer, 2013, p.65, 66)

Estas concepções avaliativas do desempenho docente deveriam e devem estar presentes no Projeto Político Pedagógico da escola, entretanto, nem na Escola 1, nem na Escola 2, tais perspectivas aparecem. Dessa maneira, aquele questionamento presente em meu relato, de que se existisse uma avaliação do desempenho docente em todas as escolas, se perde. Não tem significado, pois não faz parte da cultura escolar e não envolve todos os agentes do processo de ensino e aprendizagem.

Talvez se os resultados obtidos fossem discutidos em coletivo, refletidos sobre as ideias propostas por Nóvoa (2009), Libâneo (2004), Shulman (2014) e Mizukami (2002), já expostas nos capítulos um e dois deste estudo, onde, pudéssemos evoluir para um Desenvolvimento profissional, pessoal e organizacional efetivo e com significado.

Voltando as provocações do início desta análise, percebo agora que meus alunos são sim capazes de avaliar meu desempenho como profissional docente. Eles trazem elementos e critérios de avaliação que tem um enorme potencial de ser utilizado por mim para a busca de meu desenvolvimento profissional docente,

entretanto, acredito que para que isso ocorra, a avaliação do desempenho docente deve ser realizada de forma participativa e democrática, não isolada e anônima. Os agentes avaliadores e avaliados devem estar cientes dos objetivos da realização da avaliação e do uso dos resultados. A avaliação não pode ser vista pelos alunos como um instrumento de “vingança” para com os professores. Não deve ser vista pelos professores como um instrumento de controle de seu trabalho. O processo deve ser participativo, e para isso, “o primeiro princípio é que todos os participantes compartilhem a ideia de que o processo avaliativo é um processo de reflexão conjunta” (Gatti, 2013, p. 163). Outros princípios defendidos pela autora são a elaboração de critérios éticos e transparentes, definidos por todos, em conjunto, e por fim, ter clareza do valor do processo e de seus objetivos.

Dessa maneira, respondendo também à pergunta presente em meu relato da Escola 1, acredito ser fundamental a existência de instrumentos de avaliação do desempenho docente e que, a existência de tais instrumentos tem muito a contribuir para o desenvolvimento institucional da escola. Como Gatti (2013) coloca, “os processos de avaliação participativa permitem compreender, de modo cooperativo, os impactos, os impasses, as vantagens e desvantagens, as dificuldades ou aberturas de caminho” (p. 159) que possam levar a transformações provocadas pelo próprio movimento de participação no processo avaliativo

Considerações finais

A busca pelo programa de pós-graduação em Educação se deu por, basicamente, dois motivos.

O primeiro motivo foi uma valorização de meu status de professor. Acreditava que o título de “Mestre em Educação” me abriria portas e que teria uma melhor remuneração. Dentro do universo em que atuo, tais coisas ainda não se concretizaram, muito pelo contrário. Para cursar a pós-graduação eu tive que renunciar a algumas aulas e, desde 2018, ano de início desta pesquisa, não tive mais ofertas de emprego. Isso, em um primeiro momento me foi bastante frustrante e o processo de se tornar um professor-pesquisador não foi nada fácil.

Espero que, em um futuro não muito distante, os aprendizados que tive ao longo desse percurso se transformem, também em novas ofertas de emprego e uma maior remuneração.

Entretanto, o mais interessante de todo esse processo, foi perceber como uma reflexão crítica autoral sobre as experiências e práticas docentes que vivi, me transformaram em um ser mais crítico e espero que, conseqüentemente, em um melhor profissional.

Pude perceber o quanto algumas de minhas ações estavam pautadas em alguns sentidos comuns que foram se modificando ao longo deste estudo. A ideia de o que é ser um bom professor está referenciada a um lugar/território e se transforma ao longo do tempo. Os elementos que constituem um bom professor são características políticas, pois dizem respeito a sua relação com o aluno, com a instituição, com os outros profissionais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, com os saberes ensinados, com a sociedade e consigo mesmo. Por ser um ato político, não é, de maneira alguma, imparcial.

Tais relações foram se transformando ao longo deste estudo. Algo que julgava adequado, se transformou em inadequado. Algo que julgava inadequado, se transformou adequado. Essas transformações ocorreram pois a sociedade é dinâmica e, conseqüentemente, o processo de ensino e aprendizagem, também. Acredito que um professor iniciante tende a reproduzir muito o que vivencia ou vivenciou em seu processo de formação, portanto, refletir sobre minha prática e alguns dos caminhos que me trouxeram até aqui, foi fundamental para transformar minha atuação docente. Muito do que fazia antes era uma mera reprodução acrítica de práticas que aprendi com outros. Relatar e analisar algumas dessas práticas, permite ao professor no, estágio inicial de sua carreira, revê-las e transformá-las, dando um novo significado para tais ações.

A opção de colocar sob a ótica de um olhar crítico e teorizado minhas experiências como professor não foi e não é uma opção fácil. As emoções que se vai sentindo ao longo do processo pode provocar dores. As transformações que os fatos vão sofrendo, acontecem paralelamente ao desenvolver de um maior repertório teórico sobre o mesmo fato e, assim, quanto mais se pesquisa

para entender um fato, mais aquele fato vai se resignificando, hora ganhando significados que antes não tinha, hora reforçando a ideia que se tinha do mesmo.

Quando busco analisar os espaços em que atuo sob uma ótica dos conceitos de lugar e território, percebo o quando o meu percurso profissional é pautado nestas categorias de análise. Ao transformar um espaço, mesmo que inconscientemente, em meu lugar ou em um território, estou dando significados a ele e estes significados acabam por influenciar a maneira como atuo e me desenvolvo profissionalmente.

Os lugares são espaços de afeto, enquanto os territórios são espaços de poder. Acredito ser uma posição bastante pessoa e individual de cada ser, mas percebo que ao entender os meus espaços como lugar, tendo a me desenvolver profissionalmente, pois estabeleço com esse lugar relações que vão além de uma postura hierarquizada. Talvez outros profissionais tenham outro tipo de desenvolvimento, mas acredito que devido as características particulares da educação, o lugar é essencial para o desenvolvimento de todos.

Os registros ganham importância neste processo. É uma prática que pretendo continuar após esta caminhada que se encerra agora. Registrar minhas práticas e retornar a elas em um outro período foi fundamental para que eu pudesse, de maneira crítica, entender o porquê daqueles atos e decisões, tomadas ou não. Sem esses registros, tais eventos se perderiam no tempo e a memória se encarregaria de apagá-los ou dar a eles um significado diferente dos que tem agora. Ao analisar tais registros pude me envolver de maneira mais íntima com eles. Pude observar coisas que antes não me eram observáveis, como por exemplo no registro da análise 5. Por estar em uma boa posição nas avaliações anteriores, nunca havia me questionado os objetivos daquelas avaliações e, principalmente, o que se fazia com aquelas avaliações. Para mim, aquilo era uma busca pelas primeiras posições, mesmo não sabendo da existência prévia de um ranking. Isso mostra que, as subjetividades presentes neste instrumento, estavam intrínsecas em minha prática como professor e, se não fosse momentos de reflexão como estes, talvez continuariam a estar presente.

Os sentimentos sentido ao realizar a análise 4 foram fundamentais para repensar futuras atitudes docentes. Como é possível se julgar um bom professor se, em momentos de dificuldade existe o abandono de nossos ideais? Mas estes sentimentos se tornaram motores para a condução desta e das outras análises. Se tornaram motores para a busca de uma prática pedagógica que seja realmente transformadora.

Na análise 3 enfrentei momentos de desmotivação. Os questionamentos que ali surgiram me fizeram repensar a profissão de professor, mas foram os mesmos questionamentos que me fizeram entender a ideia de conselho de classe. Sem estar naquela posição de desconforto, talvez as buscas por textos que me fizessem entender o sentido qualitativo dos conselhos de classe nunca existissem. Perceber como avaliar de maneira coletiva e qualitativa o desempenho de um aluno, sem se atentar meramente ao seu desempenho quantitativo de provas tradicionais transformou minha prática. Acredito que agora sou um pouco mais capaz de decidir o futuro acadêmico de meus alunos que chegam em uma situação de conselho de classe. Ou então, acredito ter argumentos sólidos para questionar determinadas decisões que vão contra aquilo que acredito. O principal ganho desta análise foi justamente esse. Pude me teorizar, aumentar meu conhecimento sobre esta etapa tão importante do processo escolar. Sem ela, talvez continuasse o mais do mesmo e reproduzindo ideias e consensos do senso comum.

A análise 2 me foi importante para entender o valor que o outro tem no processo de desenvolvimento profissional. Mais do que acompanhar “Admiração” e aprender com ele, pude perceber o quanto, também, posso ensinar. Analisar meu relato sobre esta passagem me possibilitou duas coisas. Primeiro foi um olhar para minha postura em sala de aula e como construo o conhecimento com meus alunos. E segundo foi perceber que a noção de disciplina nada tem a ver com a noção de alunos estáticos e não comunicativos.

Na análise 1 pude perceber a importância que o Projeto Político Pedagógico em minha prática docente. Me foi fundamental pois pude ter um contato prático com teorias que tinha “ouvido falar” durante a graduação. Percebi a importância que uma formação inicial sólida tem no desenvolvimento do profissional professor. Conhecia os textos de Paulo Freire, mas nunca havia tido

a oportunidade de refletir minha prática sob a luz de suas ideias. Era tudo no campo das ideias, mas acredito que pude aproximar um pouco a teoria da prática vivida. Pude perceber o quanto de meu passado está presente em minha atuação profissional. Muito daquilo que vivi, tanto pessoal como academicamente, se transformaram em elementos que trago para dentro da sala de aula. Percebi o quanto nossa atuação como professor é política e acontece em busca daquilo que julgamos ideal.

Escrevi anteriormente sobre a profissionalização, o profissionalismo e o profissional docente. Tais conceitos são importantes de serem lembrados nesta conclusão. As condições ideais para o exercício da profissão (profissionalização), os compromissos com a profissão (profissionalismo) são fundamentais para a prática reflexiva. A profissionalidade docente, acredito agora, também, é atingida quando refletimos sobre nossa prática.

A pergunta principal deste estudo buscou entender como a reflexão ressignificou minha prática pedagógica como professor de geografia. Acredito que nas análises ficou evidente a importância de uma reflexão de nossa prática enquanto professores. O processo de profissionalização e valorização do profissional docente passa por essa reflexão. Esse processo de reflexão deve ser tanto de foro íntimo como institucional. Se a instituição escolar favorecer e estimular momentos de reflexão, parece-me evidente que eles tendem acontecer de forma mais orgânica e, também, favorecer o desenvolvimento profissional dos profissionais que fazem parte da instituição. Acaba sendo uma via de mão dupla. Quando a instituição não disponibiliza ou estimula momentos de reflexão, tal prática acaba acontecendo de maneira isolada, sendo assim, fica muito mais difícil de ocorrer.

Neste sentido, alguns questionamentos ainda ficam. Como é possível se tornar um profissional reflexivo se a instituição em que atuamos não for reflexiva? Acredito ter contribuído na construção de uma ideia de que a Escola precisa incorporar **o desenvolvimento profissional coletivo**. Tal ideia, em minha visão, tem a capacidade de transformar a educação em um instrumento cada vez mais inclusivo e transformador da realidade social em que vivemos. Se a Escola tem como função primordial a formação, por que não estender essa formação para

seus próprios professores enquanto os mesmos desenvolvem sua prática? Se a escola forma o outro, por que não formar a si mesma?

Ainda não acredito ser capaz de responder o que é ser professor, talvez nunca consiga. Finalizo essa dissertação em um contexto de pandemia. O Corona vírus obrigou a nos isolarmos. O distanciamento social se mostrou uma das práticas mais eficientes no combate da infecção e, dessa maneira, as aulas foram suspensas e passaram a acontecer de forma remota. Pensar a profissão professor neste contexto é algo um pouco diferente de pensar a profissão professor em um contexto de normalidade. As práticas foram outras, os meios de comunicação foram outros, as ferramentas foram outras, até mesmo os conteúdos se modificaram. Entretanto, uma coisa não parece-me ter se modificado. A importância que temos na vida de nossos alunos. Ainda somos e acredito que sempre seremos um exemplo para nossos estudantes. Então, se pudesse ser capaz de responder à pergunta do que é ser professor, começaria a resposta com a palavra exemplo. E se somos exemplo, temos que ter em nossa prática o compromisso e a responsabilidade social para com nossos alunos. Se penso que a coletividade pode contribuir para o desenvolvimento profissional, tal coletividade deve estar presente e ser estimulada em minhas aulas. Ser professor deve ser um momento de reflexão constante.

Os desafios ainda são muitos. Parece-me que esse estudo me direcionou a um caminho de transformação de professor em professor-pesquisador e, sendo assim, creio que é necessário que isso ocorra com outros professores. É necessário um esforço coletivo no reconhecer a importância da reflexão, sobretudo, em assuntos relacionados a nossa atuação docente nos ambientes de formação em que atuamos.

Por fim, gostaria de colocar também que esse estudo foi marcado por emoções muito intensas. Foi bastante solitário. Teve momentos em que pensei em desistir e criei muitas resistências. Mas estas resistências foram mais dolorosas do que o fazer. Acabei encontrando forças para continuar vendo os novos significados que a educação passava a ter para mim, sobretudo nos momentos de escrita. Estes momentos agora, me parecem importantes para a minha transformação em um profissional mais crítico.

Referências Bibliográficas

Alarcão, I. - **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. ed. Cortez, 2010.

AZEVEDO, M. A. R.; ANDRADE, M. F. R. . **Projeto político-pedagógico e o papel da equipe gestora: Dilemas e possibilidades**. INTERAÇÕES, v. 8, p. 204-218, 2012.

Bauer, A; Avaliação de desempenho de professores: pressupostos e abordagens. In **O trabalho docente: avaliação, valorização, controvérsias/** Bernadete A. Gatti (org.) – Campinas. SP: Associados, São Paulo: Fundação Carlos Chagas

BOLZAN, D. P. V. **Formação de professores**. Compartilhando e reconstruindo conhecimentos. Porto Alegre: Mediação, 2002.

CASTRO. M. L. G., **O Bom Professor do Ensino Médio e os Desafios da Docência no Início do Século XXI**. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2012. Orientador: Marli Eliza Dalmazo Afonso de André

Charlot, B. – **A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber**. Revista Brasileira de Educação, v.11, n.31 jan/abr. 2006

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela

Cruz, C. H. C. **Conselho de Classe: Espaço de diagnóstico da prática educativa escolar**. Brasília: AEC do Brasil, 2005.

Cunha. M I. A Prática Pedagógica do Bom Professor: Influências na sua formação. Tese (Doutorado) Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Brasil. Orientador: Newton Cezar Balzan. 1988.

_____. - **Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários**. Educação Unisinos, vol. 12, núm. 3, septiembre-diciembre, 2008, pp. 182-186 Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, Brasil

_____. **Trajetórias de Lugares de Formação da Docência Universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. 1. ed. Araraquara/SP: Junqueira & Marin Editores, 2010. v. 1. 339p .

_____. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, Ahead of print, 2013.

DALBEN, A. I. F. **Conselho de Classe e Avaliação: perspectivas na gestão pedagógica da escola**. Campinas, SP: Papirus, 2004.

Dantas, A. **Introdução a Ciência Geográfica** / Aldo Dantas e Tássia Hortêncio. – 2. Ed. – Natal: EDUFRN, 2011. 210 p.: il

Enguita, M. F. – **A ambiguidade da Docência: entre o profissionalismo e a proletarização**. Teoria & Educação, Porto Alegre, n.4, p.41-61, 1991

Freire. P. Educação “**bancária e educação libertadora**”. In: **Introdução à psicologia escolas** – Maria Helena Souza Patto (organizadora) – 3. Ed. – São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997

_____. – **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra. Pp.57-76. 1997.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

Garcia, C. M. **Formação de Professores. Para Uma Mudança Educativa**. Coleção Ciências da Educação. Porto Editora, 1999

_____. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação de Professores**. Volume 02 n. 03 ago.-dez. 2010

Gatti, B. A., Valorização da docência e avaliação do trabalho docente: o papel da avaliação participativa em um contexto institucional. In **O trabalho docente: avaliação, valorização, controvérsias**/ Bernadete A. Gatti (org.) – Campinas. SP: Associados, São Paulo: Fundação Carlos Chagas.

Guerra, M. G. G. **Conselho de Classe: Que Espaço é Esse?**. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Programa de Pós-graduação em Linguística aplicada a estudos da linguagem. Orientadora: Prof^a. Dr^a. Fernanda Coelho Liberali.

Harari, Y. N. **21 Lições para o século XXI**/ Yoval Noah Harari; Tradução: Paulo Geiger. – 1º ed. – São Paulo: Companhia das letras, 2018

ISAIA, S.; BOLZAN, D. P. V. Construção da profissão docente/professoralidade em debate: desafios para a educação superior. In: CUNHA, M. I. (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: Papirus, 2007

Josso, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação** – Marie-Christine Josso; prefácio Antônio Nóvoa; revisão científica, apresentação e notas à edição brasileira Cecília Warschauer; tradução José Claudio e Júlia Ferreira; adaptação à edição brasileira Maria Vianna – São Paulo; Cortez, 2004

Kanal, L. – **Conversas com um jovem professor**. ed. Contexto, 2012

Leite, L. I. **Conselho de classe: a historicidade de uma prática entre os fazeres ordinários da escola (1950-1990)**. Universidade Federal do Paraná. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Serlei Maria Fischer Ranzi, Curitiba, 2012

LEVINSKI, E., HORN, A. M., LAVARDA, J. M. E. CONSELHO DE CLASSE PARTICIPATIVO: UMA PRÁTICA POSSÍVEL? In: X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE; I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSE – Pontifícia Universidade Católica do Paraná - Curitiba, 7 a 10 de novembro de 2011.

Libâneo, J. – **A identidade profissional dos professores**. ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DA ESCOLA Teoria e Prática. Por José Carlos Libâneo. ed. Alternativa, 5ª edição: 2004

LIMA, E. F. de. **A construção do início da docência: reflexões a partir de pesquisas brasileiras**. Revista do Centro de Educação da Universidade de Santa Maria, v. 29, n. 2, p.85-89, 2004.

MESQUITA, S. O papel central do professor de Ensino Médio na percepção dos alunos. In: **XVIII ENDIPE Encontro Nacional de Didática e Prática de ensino**, 2016, Cuiabá. Didática e Prática de ensino no contexto político contemporâneo: cenas da educação brasileira. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso, 2016. v. 1. p. 5160-5164

Mizukami, M. da G. N et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCAR, 2002

Morais, S. M. **MEMÓRIA E REFLEXÃO: A BIOGRAFIA COMO METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO E INSTRUMENTO DE (AUTO) FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTE**. 18º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas Transversalidades nas Artes Visuais – 21 a 26/09/2009 - Salvador, Bahia -p. 3897-3911.

Novaes, G. T. F., Padrões de desempenho na avaliação docente e profissionalidade docente. In **O trabalho docente: avaliação, valorização, controvérsias**/ Bernadete A. Gatti (org.) – Campinas. SP: Associados, São Paulo: Fundação Carlos Chagas

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: Nóvoa, A. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 15-34

Nóvoa, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009

Papi, S. O. G. – **Professores: formação e profissionalização**/ Silmara de Oliveira Gomes Papi. – Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2005.

Papi, S. O. G. **Professores: formação e profissionalização**. Junqueira & Marin. Araraquara - 2005

PAPI, S. e MARTINS, P. **As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações.** Educação em Revista. Belo Horizonte, v. 26, n. 3, dez., p. 39-56, 2010.

Penna, M. G. O. - **EXERCÍCIO DOCENTE: posições sociais e condições de vida e trabalho de professores.** – Araraquara, SP. ed. Junqueira&Marin, 2016

PRADO, G. V. T., MORAIS, J. de F. dos S. **Inventário – organizando achados de uma pesquisa.** EntreVer, Florianópolis, v. 01, n. 01, p. 137-154, 2011.

RICHTER, C. S. **Conselho de classe: um momento de reflexão das práticas avaliativas.** Secretaria de Estado da Educação do Paraná; Universidade Estadual do Norte do Paraná - Campus Cornélio Procopio; Programa de Desenvolvimento Educacional – Paraná, 2008

Rodrigues, K - **CONCEITO DE LUGAR: A APROXIMAÇÃO DA GEOGRAFIA COM O INDIVÍDUO;** Anais do XI ANANPEGE, <acessado em: 25/07/2018> <http://www.enanpege.ggf.br/2015/anais/arquivos/17/473.pdf>

Sacristán, J. G. **Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores.** In Nóvoa, A. Profissão Professor. 2.ed. Porto: Porto Ed., 1995

SANTOS, C. J. G.. **Tipos de Pesquisa.** 2010. (Desenvolvimento de material didático ou instrucional - Apostila). <acessado em: www.oficinadepesquisa.com.br> em 12/01/2019

Santos, F. R. V. Conselho de Classe: A construção de um espaço de avaliação coletiva. Dissertação (Mestrado) – Programa de pós-graduação em Educação – Universidade de Brasília – Orientadora: Prof^a. Dr^a. Benigna Maria de Freitas Villas Boas, Brasília, 2006

Saviani, D. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro.** - Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009

Shulman, L. S - **Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma.** cadernoscenpec | São Paulo | v.4 | n.2 | p.196-229 | dez. 2014

Silva, L. R. C.; Damasceno, A. D. ; Martins, M. C. R. ; Sobral, K. M. ; Farias, I.M.S. . **PESQUISA DOCUMENTAL: ALTERNATIVA INVESTIGATIVA NA FORMAÇÃO DOCENTE.** In: IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE/ III Encontro sul Brasileiro de Psicopedagogia, 2009, Curitiba. Anais do ... Congresso Nacional de Educação. Curitiba: Champagnat, 2009. v. 1. p. 4554-4566.

Souza, M. J L. **O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento** - in: Geografia: conceitos e Temas. Organizado por Iná Elias

de Castro, Paulo Cesar da Costa Gomes, Roberto Lobato Corrêa. – 2º ed. – Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2000.

SUASSUNA, L. **Pesquisa qualitativa em educação e linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário**. Perspectiva (Florianópolis), v. 26 n.1, p. 341-375, 2008.

Veiga. I. P. A. **A aventura de formar professores**. Magistério: Formação e trabalho pedagógico. Papirus Editora, 2009

Vieira, L. **Os argonautas da cidadania**. A sociedade civil na globalização. Rio de Janeiro: Record, 2001

ZABALZA, M. **O ensino universitário**. Seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

<http://www.abep.org/criterio-brasil> <acessado em: 08/08/2020>

<https://www.zbs.com.br/> <acessado em: 01/07/2020>

<https://www.qedu.org.br> <acessado em: 02/07/2020>