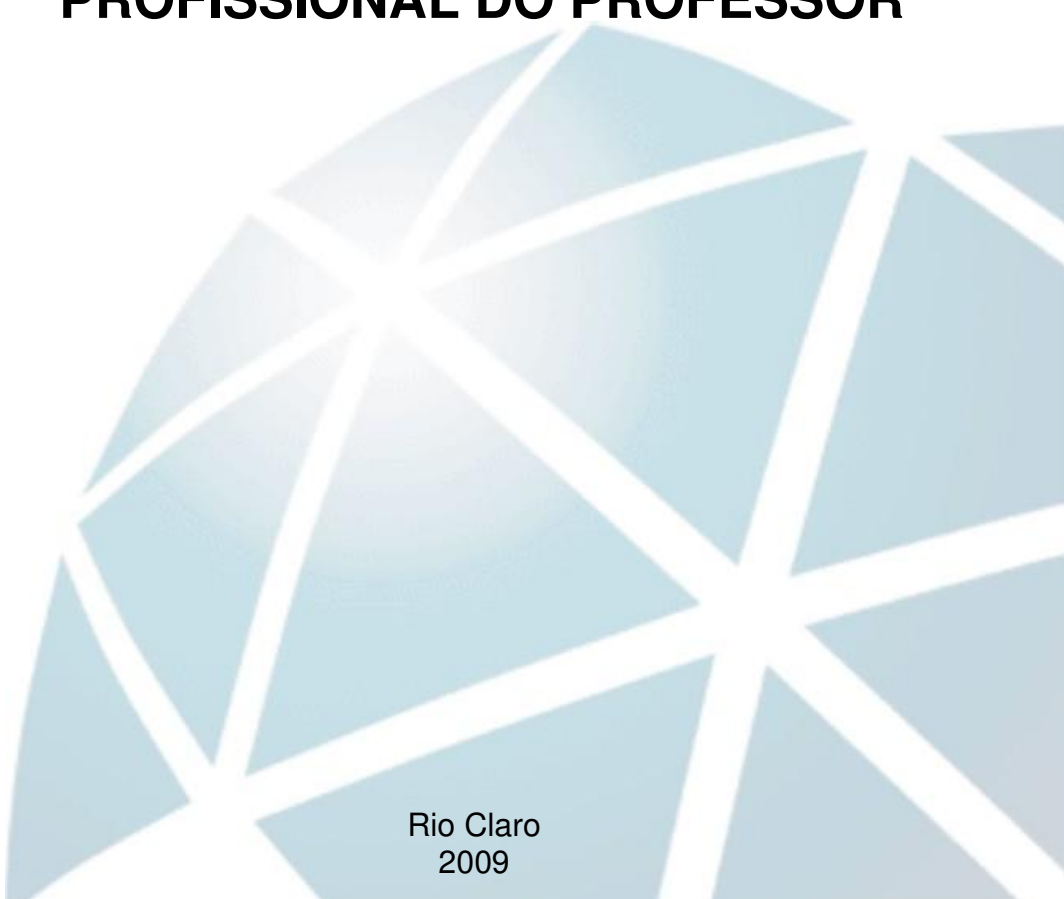

LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

JULIANA BOZA

**A FRATERNIDADE COMO PRÁTICA
PEDAGÓGICA: UM ESTUDO SOBRE A
DIMENSÃO PESSOAL E A DIMENSÃO
PROFISSIONAL DO PROFESSOR**



Rio Claro
2009

JULIANA BOZA

A FRATERNIDADE COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA:
UM ESTUDO SOBRE A DIMENSÃO PESSOAL E A DIMENSÃO
PROFISSIONAL DO PROFESSOR

Orientador: SAMUEL DE SOUZA NETO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Instituto de Biociências da Universidade
Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” -
Câmpus de Rio Claro, para obtenção do grau
de Licenciatura Plena em Pedagogia.

Rio Claro
2009

370.71 Boza, Juliana
B793f A fraternidade como prática pedagógica : um estudo sobre a dimensão pessoal e a dimensão profissional do professor / Juliana Boza. - Rio Claro : [s.n.], 2009
88 f. : il., figs., quadros

Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura - Pedagogia) -
Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro
Orientador: Samuel de Souza Neto

1. Professores - Formação. 2. Fraternidade. 3. Afetividade. 4.
Profissionalidade. 5. História de vida. 6. Valores. I. Título.

Ficha Catalográfica elaborada pela STATI - Biblioteca da UNESP
Campus de Rio Claro/SP

Dedico este trabalho a meus pais, pela oportunidade, apoio e amor que recebi nesses quatro anos de estudo.

Agradeço imensamente,

Pela oportunidade que me foi concedida, a Deus, aos ensinamentos e apoio de meus pais, Boza e Elisete, a amizade de meu irmão André e a paciência, o carinho e amor de meu namorado Lucas. Aos grandes amigos que fizeram parte deste percurso, em especial Andréa (amiga e companheira de todas as horas), Elen, Deborah, Tati, Marcinha, Anne, Elaine e Natália que me ensinaram a arte da convivência. As minhas colegas Mariane, Sarita e Mariana. Ao meu amigo Régis, que sempre me recebeu de ouvidos e coração aberto. A cada um da turma do 4º ano do curso de Pedagogia que deixou uma marquinha em meu coração. Aos professores e funcionários da Universidade Estadual Paulista que contribuíram em meu processo de formação. Ao meu orientador Samuel pela paciência, pelos grandes ensinamentos e pelo seu exemplo de vida.

Se duas pessoas estão a cem passos de distância uma da outra e querem encontrar-se na metade do caminho, podem dar cinqüenta passos cada uma. Mas, se uma delas dá apenas um passo e ainda assim quero encontrá-la, porque lhe quero bem, darei eu então noventa e nove passos.
(FONDI, 2006, p.26)

Sumário

CAPITULO 1

INTRODUÇÃO	07
Objetivos	12
Organização dos Estudo	12

CAPÍTULO 2

REVISÃO DA LITERATURA	14
2.1 Da Fraternidade a Profissionalidade Docente: a dimensão humana como objeto de estudo	14
2.1.1 Compreensão de Prática Pedagógica	16
2.1.2 A Fraternidade como Prática Pedagógica	21
2.1.3 Profissionalidade docente: a fraternidade e a prática pedagógica como dimensões do ser professor	31
2.1.3.1 A dimensão pessoal do professor	32
2.1.3.2 A Dimensão Profissional Do Professor	39

CAPÍTULO 3

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	53
3.1 A PESQUISA DE ANÁLISE QUALITATIVA DESCRITIVA.....	53
3.1.1 As técnicas propostas para a coleta de dados.....	53
3.1.2 A técnica proposta para a análise dos dados coletados.....	54
3.2 A ESCOLA MUNICIPAL: E.M.E.I.E.F. “BEIJA FLOR”	54
3.2.1 PROJETOS DESENVOLVODOS.....	56
3.2.2 Os documentos dos Projetos Selecionados.....	58
3.3 PROFESSORES PARTICIPANTES.....	59

CAPÍTULO 4

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	60
4.1 O Exercício da profissionalidade e a questão da fraternidade na EMEIF “Beija-Flor”	60
4.2 Ser Professor: Profissionalidade e Fraternidade – É Possível?	71

CAPÍTULO 5

OS RESULTADOS E A SUA DISCUSSÃO	77
5.1 Elementos que formam o universo de valores e atitudes da dimensão pessoal dos professores	77
5.2 A contribuição que o aspecto afetivo (fraternidade) traz para a constituição do ser professor	79
CAPITULO 6	
CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
REFERÊNCIAS	84

Capítulo 1. INTRODUÇÃO

O problema de estudo

Os professores têm sido cada vez mais chamados à responsabilidade social, pois, apesar de não podermos atribuir-lhes o peso da “salvação da sociedade do futuro” também não podemos isentá-los de tarefa tão importante que compete ao âmbito educacional.

A Educação é pauta importante da atualidade gerada por uma preocupação política e social, sendo que, os professores estão nos centros das atenções. Discute-se sobre sua prática pedagógica, sua formação, seus saberes, sua integridade, enfim...

Por um lado, os professores são olhados com desconfiança, acusados de serem profissionais medíocres e de terem uma formação deficiente; por outro lado, são bombardeados com uma retórica cada vez mais abundante que os considera elementos essenciais para a melhoria da qualidade de ensino e para o progresso social e cultural. (NÓVOA, 1999, p.13)

Em meio a tantas atribuições dadas ao professor fica claro que sobre seus ombros é depositado o peso de “missões” difíceis de carregar, podendo apontar para um jogo de culpabilização. Projetando-se neles as expectativas exacerbadas de suas responsabilidades e transformando problemas políticos em problema pedagógico (NÓVOA, 1999). Desta forma acabou-se por homogeneizar a profissão docente, colaborando para que a sociedade os interpretasse como uma figura abstrata de um profissional dotado de determinadas qualidades como sendo um ideal de formação e cabendo ao ‘bom professor’ a ‘arte de ensinar tudo a todos’ proposto por Comênio na Didática Magna (1657). (AZANHA, 2004).

Ao ser atribuído aos professores tais “missões”, eles próprios acabam se culpabilizando por questões ainda mal resolvidas na escola. Ocorre a desmotivação acreditando que são incapazes de realizar seu trabalho de forma significativa. Para Nóvoa (1999, p.16) “Ninguém pode carregar aos ombros missões tão vastas como aquelas que são cometidas aos professores, e que eles próprios, por vezes, se atribuem”.

Esta questão é confirmada por Esteve (2004), ao assinalar que nos últimos 20 anos, houve muitas transformações sociais, políticas e econômicas, trazendo uma relação muito tênue com a situação atual, pois...

(...) a sociedade parece que deixou de acreditar na educação como promessa de um futuro melhor; os professores enfrentam a sua profissão com uma atitude de desilusão e de renúncia, que se foi desenvolvendo em paralelo com a degradação de sua imagem social. (ESTEVE, 2004, p.95)

O autor, ao falar do professor perante este processo de mudança social vai sublinhar a questão do mal-estar docente, apontando para uma situação caótica em que...

(...) os professores enfrentam circunstâncias de mudança que os obrigam a fazer mal o seu trabalho, tendo de suportar a crítica generalizada, que, sem analisar essas circunstâncias, os considera como responsáveis imediatas pelas faltas do sistema de ensino. (p.97)

Este mal-estar docente decorrente de um conjunto de reações do professor apresenta o espectro de um grupo profissional desajustado considerando que...

A expressão mal-estar docente (*malaise enseignant*, *teacher burnout*) emprega-se para descrever os efeitos permanentes de carácter negativo, que afectam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que exerce a docência, devido à mudança social acelerada. (ESTEVE, 2004, p.98)

Desse modo, em meio a tais circunstâncias, referindo-se as mudanças sociais, políticas e econômicas, o professor sente-se pressionado a carregar o peso de tantas tarefas que lhe são atribuídas. Entretanto, Nóvoa (1992) faz uma ressalva

sobre a questão do mal-estar docente, lembrando que esta questão do mal-estar tomou corpo na segunda metade do século XX.

Os anos 80 não foram fáceis para os professores, tendo-se acentuado progressivamente os factores de mal-estar profissional. Mais do que uma profissão desprestigiada aos ‘olhos dos outros’, a profissão docente tornou-se difícil de viver do interior. A ausência de um projecto colectivo, mobilizador do conjunto da classe docente, dificultou a afirmação social dos professores, dando azo a uma atitude defensiva mais própria de funcionários do que de profissionais autônomos. (NÓVOA, 1992, p.1)

Ao ressaltar tais questões o autor aponta para uma perspectiva de que o papel de professor está descaracterizando-se, colocando em jogo a sua profissionalidade e sublinha-se que devido a tais acusações sociais, o professor deixa de ter uma *atitude de profissional autônomo* e passa a ser visto, como um *funcionário público*. (NÓVOA, 1999)

No geral, assiste-se a um descompasso das relações sociais vinculados ao processo de escolarização e a figura do professor, considerando que:

As sociedades actuais manifestam grandes ambigüidades em relação à escola e aos professores. O século XX foi aquele em que mais se investiu afectivamente nas crianças, mas também foi aquele em que elas mais tempo passaram separadas das famílias. Adquiriu-se uma noção muito rígida da importância da educação, ao mesmo tempo que as comunidades foram abdicando da sua função educativa. Os pais que exigem à escola a defesa dos valores, da tolerância, do diálogo, reclamando mesmo a restauração da ordem e de normas de disciplinas ditas de ‘tolerância zero’, são os mesmos pais que deixam os filhos ver filmes ou divertirem-se com jogos para computador de extrema violência. (NÓVOA, 1999, p.17)

Este enunciado nos mostra que se está diante de uma crise da educação, no qual o processo civilizatório de humanização encontra-se questionado. Um “processo civilizatório” que foi marcado particularmente pela revolução francesa na tríade de “liberdade, igualdade, fraternidade” em que se buscou redimir a humanidade de sua ignorância, propondo uma educação para todos. Entretanto, de responsabilidade exclusiva dos educadores profissionais.

Todavia, passados mais de dois séculos, observa-se que a educação foi massificada, mas continua a existir os analfabetos funcionais e os da era

tecnológica; a igualdade e a liberdade pode-se dizer que, bem ou mal, foram alcançadas na sociedade ocidental, mas a fraternidade continua em débito dentro deste contexto, acentuando-se a perspectiva de desumanização do processo educativo ao se considerar as dificuldades que os homens tem de se ver em outros homens. Neste percurso concluiu-se que as abordagens de ensino em seus diferentes matizes não deram conta de solucionar as questões pedagógicas (ESTEVE, 2004) e da mesma forma se compreendeu que a educação é um problema que compete a todos e não só aos educadores profissionais.

Emerge dessa situação paradoxal a questão do professor, da fraternidade e da educação como um conjunto interdependente no qual aparecem imbricadas no âmbito da profissionalidade, entendendo-a como um dos fundamentos do desenvolvimento pessoal e profissional docente. Por profissionalidade se está entendendo a obrigação moral, o compromisso com a comunidade e a competência profissional (CONTRERAS, 2002).

Sobre a questão da obrigação moral, compromisso com a comunidade e competência profissional, Arendt (1972) também nos lembrará que:

Normalmente, a criança é introduzida ao mundo pela primeira vez, através da escola. No entanto, a escola não é de modo algum o mundo e não deve fingir sê-lo; ela é, em vez disso, a instituição que interpomos entre o domínio privado do lar e o mundo com o fito de fazer com que seja possível a transição, de alguma forma, da família para o mundo. (...)

Essa responsabilidade não é imposta arbitrariamente aos educadores; ela está implícita no fato de que os jovens são introduzidos por adultos em um mundo em contínua mudança. Qualquer pessoa que se recuse a assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo não deveria ter crianças, e é preciso proibi-las de tomar parte em sua educação.

Na educação, essa responsabilidade pelo mundo assume a forma de autoridade. A autoridade do educador e as qualificações do professor não são a mesma coisa. Embora certa qualificação seja indispensável para a autoridade, a qualificação, por maior que seja, nunca engendra por si só autoridade. A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo. (ARENDT, 1972, p.238-243)

Para a autora é claro que o professor/educador possui uma obrigação moral e uma competência profissional. Porém, ela nos chama a atenção para a responsabilidade que este prescinde. Da mesma forma Fernandes (1989),

considerando o exercício da profissionalidade, afirmará que o elemento mais significativo da condição humana do professor é o cidadão.

(...) o principal elemento da condição humana do professor é o cidadão. Se o professor não tiver em si a figura forte do cidadão, acaba se tornando instrumental para qualquer manipulação, seja ela democrática ou totalitária. (FERNANDES, 1989, p.163)

Porém, para Ropelato (2008) a condição humana do professor prescinde da fraternidade nas sociedades em que a democracia é a forma de governo, assinalando com ênfase que esta assume a representação de um coração inteligente por ser extremamente humana.

Nesse sentido, creio poder afirmar que a fraternidade é capaz de expressar realmente o coração inteligente da democracia, ou seja, ampliar sua capacidade de harmonizar o que é autenticamente humano dentro das formas normativas necessárias à organização da convivência dos homens e dos povos. (p.109)

Na visão de Contreras (2002), a obrigação moral abarca tanto a questão da afetividade como da ética no que diz respeito aos alunos no sentido de se querer bem o discente; o compromisso com a comunidade se traduz primeiro no compromisso com os pares e depois com a sociedade como um todo; enquanto que a competência profissional vai além do saber-fazer, contemplando em sua articulação também a obrigação moral e o compromisso com a comunidade. Portanto, a prática pedagógica docente envolve valores e atitudes. Esses valores contemplam, necessariamente, a fraternidade, enquanto uma dimensão afetiva-social do processo educativo (educar também significa amar), que abarca tanto a vida do professor (história de vida) como a profissão docente (história do grupo profissional), bem como o “ofício” de aluno (história de vida) no desenvolvimento das trajetórias de vida pessoal e/ou profissional.

Assim, produzir a vida do professor e produzir a profissão docente traz em si a perspectiva de trajetórias e práticas nas quais os laços de afetividade caminham paralelo à idéia de profissionalidade, concebendo-a também como um processo de construção interna (interioridade) na qual a pessoa a concebe num diálogo com a exterioridade.

Em face dessa delimitação elucida-se o problema deste estudo em que se busca saber: quais são os elementos do desenvolvimento pessoal (e do desenvolvimento profissional) docente que abarcam a dimensão afetiva-social da profissionalidade e que estabelecem relação com a dimensão humana da fraternidade, contribuindo para a constituição do ser professor?

Parte-se do pressuposto (hipótese) de que a dimensão afetiva-social constitui-se como parte inerente da condição do ser professor. De modo que o docente traz subjacente ao saber pedagógico as características deste processo, bem como esta também se apresenta como uma condição do tema fraternidade.

Objetivos

O presente estudo terá como objetivos:

- analisar nos relatórios de professores, entre outros documentos, de uma escola municipal da cidade de Limeira, os elementos (competências, conteúdos, princípios) que formam o universo de valores e atitudes da dimensão pessoal desses professores com vistas à questão da fraternidade e;
- averiguar no âmbito das autobiografias a contribuição que a “fraternidade”, ou outra denominação que apresente a mesma correlação, trás para a constituição do ser professor.

Organização do Estudo

Uma vez que já foi apresentado o capítulo um, com a delimitação do estudo, o próximo capítulo se concentra na revisão da literatura, enquanto que o capítulo três trata dos procedimentos metodológicos, já o capítulo quatro trata da apresentação dos resultados, o capítulo cinco consiste nos resultados e sua discussão, concluindo

com as considerações finais. Fazem parte do corpo do texto as referências utilizadas.

Capítulo 2. REVISÃO DA LITERATURA

2.1 Da Fraternidade a Profissionalidade Docente: a dimensão humana como objeto de estudo

A questão da fraternidade não é uma terminologia desconhecida da sociedade ocidental. Quer seja na Antiguidade, passando pelo período Medieval ou na Modernidade a sua compreensão perpassa desde os laços de família até de irmandade nas comunidades cristãs ou nas lojas maçônicas. O seu conceito não é unívoco, passando por transformações de compreensão no decorrer da própria história.

Baggio (2008), ao fazer um estudo sobre esta temática nos apresenta um breve contexto histórico sobre o assunto. O seu ponto de partida tem como fonte de referência a Revolução Francesa (1789) em que se materializou o lema “liberdade, igualdade e fraternidade”, sendo dedicada esta trilogia a maçonaria.

Neste percurso, com exceção do caso francês, a fraternidade não conseguiu “desenvolver-se” como princípio político. Na Idade Moderna, a idéia de bem-estar social, associado à fraternidade, foi interpretada e praticada politicamente, mas a liberdade e igualdade permaneceram aliadas em primeiro plano, desprovidas da fraternidade. Assim, a fraternidade acabou esquecida, sendo que não podemos deixar de lado que os princípios universais, igualdade e liberdade, “dependem” dela, pois “(...) a fraternidade é o princípio regulador dos outros dois princípios: se vivida fraternalmente, a liberdade não se torna árbitro do mais forte, e a igualdade não degenera em igualitarismo opressor” (BAGGIO, 2008, p. 54).

Souza Neto (2003) ao abarcar questões da fraternidade apresenta a etimologia da palavra baseando-se em palavras de Chiara Lubich (2003):

Fraternidade, do latim *fraternitas, fraternitatis*, lembra-nos laço parentesco entre irmãos, irmandade, 'família', vínculo de solidariedade, cooperação ou, como nos sugere Chiara Lubich, a 'Fraternidade é a categoria de pensamento capaz de conjugar a unidade e a distinção a que anseia a humanidade contemporânea' (LUBICH, 2003, *apud* SOUZA NETO, 2003, p.88)

Ao tomarmos o enunciado acima em que o autor aponta a palavra solidariedade sendo que, esta nos faz remeter a fraternidade, faz-se necessário diferenciarmos o sentido destas duas representações. Baggio (2008), em "O Princípio Esquecido", diferencia claramente o sentido que a solidariedade deve ter dentro do âmbito da fraternidade.

Por exemplo, a solidariedade – tal como historicamente tem sido muitas vezes realizada – permite que se faça o bem aos outros embora mantendo uma posição de força, uma relação 'vertical' que vai do forte ao fraco. A fraternidade, porém, pressupõe um relacionamento 'horizontal', a divisão dos bens e dos poderes, tanto que cada vez mais se está elaborando – na teoria e na prática – a idéia de uma 'solidariedade horizontal' em referência à ajuda recíproca entre sujeitos diferentes, seja pertencente ao âmbito social, seja do mesmo nível institucional. (BAGGIO, 2008, p.22)

Sobre a questão da fraternidade em relação a solidariedade, Pizzolato (2008) define a fraternidade como uma forma intensa de solidariedade que une pessoas que, por se identificarem por algo profundo, sentem-se 'irmãs', o que mais uma vez ressalta a necessidade de amar sem esperar em troca, amar sem reservas e sem limites, com base no diálogo podendo assim, revivificarmo-nos, humanizarmo-nos.

A partir dessa discussão sobre a importância do ato solidário e democrático dentro da escola, faz-se também necessário ressaltar a ligação da fraternidade com os Direitos Humanos. É preciso, então, entendermos que todos nós, seres humanos temos direito e deveres para com a comunidade, na qual o livre e pleno desenvolvimento de sua personalidade é possível. Sendo assim, fica claro que qualquer pessoa tem compromisso para com o outro, não podendo então desvencilhar a fraternidade dos Direitos Humanos, enfim da cidadania.

Porém, a questão que nos interessa diz respeito a fraternidade como prática pedagógica em função da mesma poder estabelecer uma correlação com a idéia de profissionalidade docente que abarca como elementos a obrigação moral que contempla aspectos relacionados a moralidade e afetividade, além do compromisso com os pares e competência técnica.

2.1.1 Compreensão de Prática Pedagógica

A fraternidade é uma prática humana que carrega dentro de si uma dimensão pedagógica por tratar de valores, comportamentos, atitudes, enfim, educação e estar vinculada ao processo de humanização. Porém, o que significa a etimologia da palavra “prática”:

A palavra prática deriva “do grego praktikós, de prattein, e tem o sentido de agir, realizar, fazer. Diz respeito à ação. Ação que o homem exerce sobre as coisas, aplicação de um conhecimento em uma ação concreta efetiva (JAPIASSU; MARCONDES, 1993, p.199). Na filosofia marxista, a palavra grega “práxis” é usada “para designar uma relação dialética entre o homem e a natureza, na qual o homem, ao transformar a natureza com seu trabalho, transforma a si mesmo.” (Idem, Ibidem, 1993, p.200).

É comum a substituição da palavra prática pela palavra práxis e, ao se fazer tal substituição, pensa-se estar resolvendo um problema teórico. Isso acontece por falta de domínio de “uma categoria de pensamento enquanto instrumento teórico mais elevado e adequado de compreensão da realidade” (RIBEIRO, 1991, *apud* SCHMID, RIBAS, ARAÚJO DE CARVALHO, 1998, p.11)

Ao compreendermos o sentido etimológico de prática, apresentaremos outro ponto de vista no que diz respeito a prática pedagógica, referenciado no estudo feito por Benites (2007, p.11):

(...) o termo prática pedagógica não possui uma definição única, podendo aparecer como sinônimo de prática educativa, prática de ensino ou prática como componente curricular e se referir à mesma coisa. Embora haja esta possibilidade, a mesma pode apresentar nuances em suas descrições. No reconhecimento da “prática como componente curricular” esta será entendida como atividades de caráter teórico prático, reportando-se às estratégias didáticos pedagógicas que envolvam a atuação docente (pesquisa, atividades ou experiências de ensino). Como “prática educativa” poderá abarcar afetividade, alegria, capacidade científica e domínio técnico. Se for denominada de “prática de ensino” evidencia-se que como “prática intencionalizada”, traz necessariamente consigo a reflexão teórica, como elemento básico para a construção de conhecimentos relativos

ao trabalho docente, no que se refere aos procedimentos de ensino, técnicas, métodos e modelos.

Assim observa-se que a prática pedagógica é entendida como prática intencional de ensino e aprendizagem articulando-se à educação como prática social, à experiência e ao conhecimento como construção histórica, sendo que, estes, podem envolver afetividade, alegria, sociabilidade, moralidade... (BENITES, 2007, p.11)

Outro ponto a ser abordado, refere-se também a questão da prática pedagógica pressupor uma relação teórico-prática, pois a teoria e a prática encontram-se em indissolúvel unidade e só por um processo de abstração podemos separá-los. (SCHMID, RIBAS, ARAÚJO DE CARVALHO, 1998, p.12) Assim, ao abordar a prática pedagógica, Benites (2007, p.37) salienta que “a idéia de prática na docência está fortemente enraizada em contextos e histórias individuais que antecedem a entrada na escola mais que percorre para a vida profissional”.

A autora refere-se, ainda, a outro ponto de vista que compreende a questão da prática pedagógica como algo que é construído ao longo do tempo e se transforma com a cultura escolar. Sendo que é na prática pedagógica que se revelam valores, grandes utopias individuais e sociais, gerando uma cultura que se faz uso intelectual, profissional, social, entre outros. (BENITES, 2007, p.38)

Na compreensão de prática pedagógica retomam-se questões também relacionadas à subjetividade dos professores, ou seja, dos sentidos, trazendo subjacente elas o problema do “mal-estar docente” perante a situação que muitos se encontram com relação a perspectiva de proletarização ou de desvalorização do seu trabalho.

Dessa forma, na compreensão de prática pedagógica, esta...

Como atividade humana, a prática pedagógica pode ou se constituir em atividade prática, numa visão utilitarista, ativista e espontaneísta, ou se constituir em uma práxis guiada por intenções conscientes. Dessa forma, ela toma uma dupla diretriz: de um lado temos uma prática pedagógica repetitiva e, de outro, a prática pedagógica reflexiva.

No primeiro caso, a unidade teoria e prática é rompida, a fragmentação do conhecimento encontra espaço para efetivar-se, havendo dificuldades para a introdução do novo. (...)

No cotidiano da atividade docente, as ações parecem acontecer sem dúvidas nem reflexões, num ativismo sem precedentes. Esse

ativismo pode levar o professor a alienar-se do seu trabalho e dos seus pares, correndo o risco de não se reconhecer no que realiza. Embora haja nele uma certa consciência – mesmo débil – em relação a sua prática, esta tende a desaparecer pelo caráter mecânico e burocratizado dessa prática.

(...) A prática pedagógica reflexiva é aquela enunciada por Paulo Freire: “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1975, p.9). Isso significa que o processo de conscientização se desenvolve na medida em que as pessoas, em grupo, discutem e enfrentam problemas comuns. (SCHMID, RIBAS, ARAÚJO DE CARVALHO, 1998, p.12)

Neste contexto, Benites (2007, p. 38), ao citar Goc-Karp e Zakrajsek (1987) nos dirá, ainda, que “os professores vão ensinar da mesma forma que foram ensinados”, pois como a prática está cheia de minúcias que vão moldando e preenchendo a ação docente, também pode ser um reflexo de uma ação vista na socialização primária, como um professor que “marcou” a vida do aluno, mas não existe uma reconstrução da ação, ou seja, uma re-significação.

Sobre o assunto da prática, da prática docente, Perrenoud (1997) apud Benites (2007, p.38-39) assinalará que esta compreende três aspectos básicos:

- 1) Rotina e improvisação regulada: o professor já está quase que automatizado em sua prática, acredita que já domina todo o conteúdo e dentro deste contexto acontecem fatos em sua aula que não consegue decifrar;
- 2) Transposição da didática entre a epistemologia e a bricolagem: são os saberes que o professor deve dominar e devem ser resignificados para se tornarem acessíveis e ensináveis na sua prática; e
- 3) Tratamento das diferenças entre a indiferença e a diferenciação: existência de alunos com características distintas e a necessidade de se enxergar a individualidade. No fundo o que se prega é condicionar um novo olhar para a sua ação diária.

Nesta direção, a autora salienta a importância de construir competências pedagógicas a partir de experiências de prática pedagógica em função de que há evidências de que a prática pedagógica é vista como algo que transforma, possuindo um forte viés relacionado a profissionalidade e identidade docente.

O desafio é formar professores que sejam capazes de conduzir a sua prática pedagógica tanto em função da realização individual, quanto a necessidade do sistema social como um todo, no sentido de se alcançar pela educação, a plena realização do humano. (ESTEVES, 2001 apud BENITES, 2007, p.40)

Desta forma, a prática pedagógica está marcada por uma opção consciente, pelo desejo de renovação, de transformação e de mudanças, pela busca e implementação de novos valores que venham a dar uma nova direção à prática social. Sendo que esta pode ser identificada naqueles que buscam uma sociedade mais justa e de melhores oportunidades para todos. (SCHMID, RIBAS, ARAÚJO DE CARVALHO, 1998)

Assim é preciso entender que os problemas da prática não se circunscrevem apenas a fundamentação teórica, mas também surgem da própria prática, procedendo de experiências do âmbito social e pessoal.

Sabe-se que o sistema de ensino e as escolas encontram-se estruturados de modo fragmentado, setorizado, centralizado. A estrutura de poder no sistema de ensino faz com que as decisões de Estado, de escola, de cursos, ou mesmo de disciplina, sejam tomadas de forma centralizada e de cima para baixo, sem a participação da maioria que está na base e que sofre a ação resultante das mais variadas propostas. O mesmo sistema é organizado por setores e departamentos que não se relacionam entre si. O currículo e os programas são fragmentados em graus, cursos e disciplinas, de tal forma que passam a ser assumidos como estanques e sem relação crítica entre si.

Predomina, assim, uma estrutura que, de muitas formas, dificulta a união entre as pessoas para discutirem e enfrentarem conjuntamente seus problemas comuns; são muitas as resistências que se colocam ao surgimento de grupos no espaço da escola. Sabe-se que somente ações coletivas e planejadas podem produzir alguma transformação significativa nas relações sociais de poder, no sistema de ensino e na escola. (SCHMID, RIBAS, ARAÚJO DE CARVALHO, 1998, p.13-14)

Ao que se refere a prática pedagógica em relação a conteúdos atitudinais Benites (2007) nos apresenta que:

Os conteúdos atitudinais permeiam todo o conhecimento num contexto socializador, gerador de atitudes relativas ao conhecimento, às relações interpessoais e sociais. A não-compreensão de atitudes,

valores e normas como conteúdos faz com que estes sejam comunicados sobretudo de forma inadvertida, acabando por serem aprendidos sem que haja uma deliberação clara sobre esse ensinamento. Por isso, é imprescindível adotar uma posição crítica em relação aos valores transmitidos, explícita e implicitamente, mediante atitudes cotidianas. (BENITES, 2007, p.43)

O que significa dizer que a partir das atitudes, novos valores poderão ser implementados na escola, pois esta não pode manter-se na situação em que se encontra, sendo que esta mudança somente ocorrerá com a construção interior de cada profissional da instituição permitindo que esta se expanda para além de um sistema que também tem urgência em ser reconstruído.

A situação da escola não pode permanecer como se apresenta, tanto no aspecto estrutural ou organizacional, quanto no aspecto de conceber e tratar o conhecimento; é urgente que seja modificada. São tão grandes os desafios do mundo de hoje para a educação que se precisa procurar caminhos, saídas eficientes. Tem-se que agir; não se pode continuar esperando que as soluções venham de cima para baixo, não se pode ficar alheio a todas essas mudanças sociais e culturais que aí estão e abalaram definitivamente as necessidades das pessoas quanto à sua formação e qualificação para o trabalho. (SCHMID, RIBAS, ARAÚJO DE CARVALHO, 1998, p.15)

Sobre estas questões da profissão docente, perante estas mudanças que propiciarão o desenvolvimento pessoal e profissional assim como o coletivo dos professores, ressalta-se que:

(...) Nenhuma mudança inovadora e transformadora na vida e na profissão docente vai deixar imune a escola, pois a mudança neste setor vai, inevitavelmente, transformar as organizações escolares e seu desenvolvimento. As mudanças qualitativas, no desenvolvimento pessoal e profissional, no coletivo dos professores, se acontecerem, é porque a escola também está produzindo transformações qualitativas no seu interior, as quais, quando se originam de projetos de ação, ajudam a consolidar alguns ganhos, partindo para muitos acertos, quando há uma preocupação em se avaliar o processo desenvolvido pela escola e por seus membros. (SCHMID, RIBAS, ARAÚJO DE CARVALHO, 1998, p.21)

Desta forma, concluímos esta questão da prática pedagógica retomando a idéia de Nóvoa (1992) ao dizer que se deve produzir a vida do professor, a profissão docente e, conseqüentemente, de uma nova escola que envolva questões de

valores e trabalha o desenvolvimento pessoal e o desenvolvimento profissional, ou seja, a dimensão humana, podendo-se vislumbrar neste espaço também a questão da fraternidade.

2.1.2 A Fraternidade como Prática Pedagógica

Com a massificação da Educação também se ampliou os espaços em que a violência, numa sociedade de classe, se manifestou, incluindo a escola. Porém, é preciso frisar que a violência sempre esteve presente na escola, mas de forma simbólica, a violência simbólica, podendo-se identificar neste processo as questões de gênero, cor, origem, enfim, capital econômico (família), capital cultural (estudos, diploma), capital social (amizade), capital simbólico (poder e nomeação).

Na Educação esta questão se reflete literalmente na agressividade e na falta de atenção que são constantemente apontados em reuniões pedagógicas pelos pares, entre outros.

“A violência no meio escolar tem despertado uma atenção especial de todos aqueles que de alguma forma estão comprometidos com a educação. Falar e refletir sobre esta violência e desvendar as manifestações explícitas, os atos violentos concretos que manifestam na escola, e o autoritarismo, as ameaças, as advertências e os currículos inadequados, a violência simbólica da instituição escolar. Para superá-la é preciso diminuir o potencial criador de violência da escola e transformá-la num núcleo de paz, gerador de não violência, de relações solidárias e cidadãs”. (PASSOS, 2001, p.1)

Passos (2001) nos apresenta os deslizes ocorrentes no ambiente escolar, apontando como saída transformar a escola em um núcleo de paz, de relações solidárias e cidadãs, incorporando como ferramenta a fraternidade, com vistas, a permitir que o ser humano olhe o outro como um ser humano e não como um inimigo.

Assim, faz-se preciso que a fraternidade possa se instaurar na escola, sendo construída pelo grupo de profissionais que nela trabalha por cada um interiormente, tendo, desta forma, um verdadeiro sentido na sua inclusão. A autora defende a idéia

de que a violência não é um fenômeno natural, mas é um processo vital pertencente a esfera das relações humanas e sociais, sendo o diálogo parte deste processo.

Paz se aprende, paz se constrói a partir da não-violência, num processo dialógico-conflitivo, onde, o diálogo, o resgate e devolução do direito à palavra, a criação de espaços coletivos de discussão, a sadia busca de dessenso e da diferença, revelam-se como elementos importantes. (PASSOS, 2001, p.1)

Passos (2001), em seu artigo “Educação para a Paz”, retoma esta questão ao citar Paulo Freire que, ao ganhar o Prêmio de educação para a paz (1986) diz:

A paz se cria, se constrói, na e pela superação das realidades sociais perversas. A paz se cria, se constrói, na construção incessante da justiça social. Por isso, não creio em nenhum esforço chamado de educação para paz que, em lugar de desvelar o mundo das injustiças, o torna opaco e tenta miopisar suas vítimas. (p.1)

Neste contexto, Freire (1986) aponta como caminho explorar a humanidade roubada, podendo-se incluir aí a fraternidade e a alteridade, no sentido da busca do outro, da justiça, de se poder enxergar o mundo com olhos humanos, não permitindo que a educação roube esta humanidade. Portanto, admiti-se que a justiça e a solidariedade permeiem a comunidade escolar na perspectiva de uma cultura da não-violência. (PASSOS, 2001, p.2)

Desse modo, ao entendermos a necessidade da inclusão da fraternidade na escola, no sentido de uma moralidade e afetividade, torna-se indissociável esta relação com a questão da profissionalidade docente que envolve competência profissional, obrigação moral e compromisso com a comunidade.

Para compreendermos estas questões que se aderem a profissão docente Souza Neto (2003) em seu artigo “Educação para a paz: um caminho possível?” traça etimologias que abarcam questões importantes para o entendimento de significações da educação, do ser educador e da fraternidade. A primeira palavra a ser desvendada trata-se da educação:

Educação, do latim *educatio* – ação de criar, alimentação, instrução, educação – sugere-nos conhecimento e prática dos hábitos sociais. Porém, é fundamental observar que a palavra ‘educação’ provém de dois verbos de origem latina: *educere* e *educare*.

A primeira etimologia, a mais tradicional, vincula-se à compreensão de que educar é tirar de dentro, extrair, desvelar aquilo que está no interior da criança, do jovem, do adulto. (SOUZA NETO, 2003, p.80)

E ao que se refere ao educador, possibilitando uma maior compreensão do sentido da profissão docente o autor destaca que:

Na segunda raiz etimológica, o verbo relaciona-se ao significado de *nutrir, amamentar, cuidar, amar*. Do verbo *educare* derivam os substantivos *educator* (educador), aqueles que alimentavam, nutriam, criavam, amavam; posteriormente, tomaram o sentido de preparar, iniciar-se no mundo do conhecimento, desenvolver-se. *Educere* também provém do verbo latino *ducere* que significa conduzir, levar, guiar, e o substantivo *dux* – aquele que conduz, o chefe ou o general. Portanto, a educação torna-se um processo criador e condutor em virtude de haver alguém que ama e nutre a outros na jornada da vida. De forma que o próprio sentido de educação traz o significado de educador. (SOUZA NETO, 2003, p.80)

O mesmo autor ainda ressalta que não podemos nos esquecer que a pessoa ou o grupo de pessoas trazem subjacentes a ela a cultura ou uma cultura. Sendo que a palavra cultura significa literalmente o cultivo da terra ou da natureza. Sendo assim:

(...) a cultura refere-se essencialmente ao processo de humanização do educando para humanizar o mundo. A cultura torna-se, assim, não somente a intervenção na natureza, como também na vida humana; faz a pessoa passar do mundo do não-ser para o mundo do ser, no qual ela constitui-se progressivamente e diz a sua palavra, tornando-se participante da história. Desse modo, reduzir a educação a um bem de mercado, como se faz na cultura neoliberal contemporânea, é negar o próprio sentido da educação, como processo de construção do ser. (cf. Rossato 2002 *apud* SOUZA NETO, 2003, p.88)

Após esmiuçar os significados das palavras que competem no âmbito da discussão, Souza Neto (2003) conclui sua pesquisa respondendo ao questionamento de seu problema de estudo, sendo este pertinente a esta pesquisa, já que a temática proposta abrange a necessidade de incluir a fraternidade no âmbito educacional. O autor apresenta que a educação para a fraternidade é um caminho possível, pois...

(...) ela nos convida a pensar a educação para a fraternidade numa perspectiva do agir por amor, e, portanto, de desenvolvimento humano, de hominização, que nos leva a compreender que o 'outro' não é o nosso inimigo; a educação para a fraternidade nos dá a capacidade de saber escutar, de buscar entender a visão do outro; ela nos convida a pensar no outro como em nós próprios, porque o bem da educação carece da ação de todos. Ela nos exercita na arte de 'fazer-nos um' com todos, tornando-se mais capazes de compreender e de propor iniciativas; ela nos estimula à reciprocidade, ao amor recíproco, lembrando-nos de que nenhum homem é uma ilha; nasce aí a necessidade da bem-querença na relação educador-educado. (SOUZA NETO, 2002, p.91)

Com o professor e os demais profissionais da educação não poderia ser diferente, a escola deveria, pois, implementar a questão da “responsabilidade fraternal” permitindo uma nova perspectiva de educação. Para Bento (2008)...

(...) A educação e todos os seus meios e instrumentos exigem ser repensados sob o primado de uma ética apostada em restabelecer e alargar os círculos da solidariedade, em diminuir as bandas da ignorância moral e do egoísmo”. (p.170)

Nessa nova perspectiva educacional, seria preciso aprender a vivenciar uma educação para a “fraternidade” e para que isso ocorra será preciso que a escola se transforme em “... uma verdadeira comunidade de pessoas, e não uma soma de individualidades” (BAGGIO, 2006, p.65). Esta escola deverá ser construída e reconstruída a cada dia. Para isso será preciso “... saber ser paciente, relevar, vermo-nos sempre novos; significa confiar no outro, esperar sempre, acreditar sempre e, especialmente, não julgar” (DE LUCA, 2006, p.140). Será preciso também que a colaboração parta da realidade dos fatos, das escolhas das pessoas e dos grupos. E que se atribua a fraternidade o sentido de alteridade, proposto neste estudo. E neste sentido deve-se considerar ainda que:

'Reformar' não é destruir. É sim, reavivar, melhorar, reforçar, aumentar e transmitir a herança recebida: o apego a princípios e valores, ao saber e à racionalidade, à reflexão, ao debate e uso do pensamento, ao cultivo da liberdade, da justiça, da decência e da ética, ao avanço do bem comum, da solidariedade e do direito a uma vida digna em todas as idades, à avaliação e reconhecimento do mérito, à rejeição do fácil e falso, das idéias feitas, da manipulação e alienação, do populismo e demagogia. (BENTO, 2008, p.171)

Tendo como ponto de partida que, a escola deve se transformar em uma comunidade de pessoas, procurando reavivar, melhorar, reforçar, aumentar e transmitir princípios e valores é coerente tratarmos do ser humano como alguém que não vive sem o outro e não consegue desenvolver-se sem ele. Assim as relações devem ser concebidas na escola no sentido de promover o diálogo e a aproximação das pessoas, humanizando o ser desumanizado que nos transformamos.

A vida em sociedade é necessária e essencial. O ser humano não consegue se desenvolver sem o outro. As relações são difíceis, complicadas, mas ninguém duvida que não há como viver sem elas. Não há saída, é preciso enfrentar a diversidade e conseguir costurar relacionamentos, que se dão em vários níveis: há os familiares, os escolares, os profissionais, os eventuais, os duradouros, os sexuais, os afetivos, os políticos e outros, de modo que não existe momento de nossa vida em que não estejamos nos relacionando com alguém. (CHALITA, 2001, p.212)

Assim, ao que compete aos professores na formação do cidadão, prescinde que se promova na prática pedagógica da escola o compromisso de desenvolver o exercício de estar para e com o outro, de relacionar-se com base no respeito, colaboração e cumplicidade.

A habilidade social se constrói necessariamente por um caminho de convivência e de solidariedade, de conhecimento do mundo e de interação, um processo de inter-relação com pessoas e processos diferentes, com histórias diversas. Acima de tudo, a habilidade social se constrói pelo respeito e equilíbrio, fundamentais para o convívio humano. Se constrói pelo trabalho em equipe, pela colaboração, pela cumplicidade e pelo afeto. (CHALITA, 2001, p.232)

Desta forma, fica circunscrito que ao deparar-se com questões de agressividade, falta de atenção e violência, torna-se extremamente necessário entender as questões emotivas e/ou sociais que prescindem tais questões. Chalita (2001) nos aponta que:

O grande pilar da educação é, sem dúvida, a habilidade emocional. Não é possível desenvolver a habilidade cognitiva e social sem que a emoção seja trabalhada.
(...) A emoção trabalha com a libertação da pessoa humana. A emoção é a busca do foco interior e exterior, de uma relação do ser humano com ele mesmo e com o outro, o que dá trabalho, demanda

tempo e esforço, mas é o passaporte para a conquista da autonomia e da felicidade. (CHALITA, 2001, p.232-233)

Sendo assim, ressalta-se que as relações humanas são imprescindíveis na escola. A necessidade de estar com o outro e dialogar, trocar, compartilhar, supõe-se que a aprendizagem seja mais significativa e ampla no que se refere a história de vida de cada um. A partir deste conceito entende-se que da mesma maneira a relação professor-aluno reflete na aprendizagem, tornando este ponto importante na reflexão e ação do professor. Amado (2009) ao tratar deste apontamento ressalta as dificuldades dos professores no que compete ao campo relacional confirmando que isto interfere negativamente no sucesso dos alunos.

(...) existe um número substancial de professores que, ao longo da carreira, não consegue superar dificuldades no campo relacional, o que se reflecte negativamente no sucesso dos alunos, no bem-estar e na realização profissional dos próprios, como os estudos o têm evidenciado. (AMADO, 2009, p.76)

O autor, ainda define de forma pontual a relação pedagógica e a relação educativa, demonstrando, assim, que as relações humanas perpassam por todas as instâncias da vida cotidiana sendo que, uma relação só se estabelece no encontro de ao menos dois seres humanos.

“Concebemos a *relação pedagógica* como uma das concretizações da *relação educativa*. Esta ocorre sempre que “se estabelece uma relação entre pelo menos dois seres humanos, em que um deles procura, de modo mais ou menos sistemático e intencional e nas mais diversas circunstâncias, transmitir ao outro determinados conteúdos culturais (educar), desde os mais necessários à sobrevivência a outros que podem ser da ordem da fruição gratuita” (Amado, 2005, p. 11). Já a relação pedagógica, no seu sentido mais restrito, consiste no “contacto interpessoal” que se estabelece, num espaço e num tempo delimitados, no decurso do “acto pedagógico” (portanto, num processo de ensino-aprendizagem), entre professor-aluno-turma (agentes bem determinados) (ESTRELA, 2002, *apud* AMADO, 2009, p.77)

Assim, fica claro que o professor tem a obrigação moral de abordar questões no sentido de apontar para atitudes de respeito, empatia, bem-estar, alegria, satisfação, confiança e abertura ao outro. E, segundo Amado (2009), a afetividade deve ser analisada na perspectiva da relação pedagógica, sendo que a relação

professor para com os alunos deve incluir respeito (capacidade de escutar), competência (preocupação com a aprendizagem efetiva de cada um), justiça relacional e gestão de poderes (ausência de favoritismos, ausência de inclusão, partilha de decisões e iniciativas), e no plano pessoal (abertura aos alunos, cuidado e preocupação, valorização da liberdade e sentimentos). (p.77) Desta forma a escola retomaria seu verdadeiro significado, dando sentido para aqueles que fazem parte dela.

No bojo deste apontamento, Fiorelli (2002), menciona a passagem pelo qual estamos vivenciando no sentido de abertura ao outro...

Vivemos um período de grandes e rápidas mudanças. O novo 'eu' que emerge na sociedade pós- moderna abre-se para o outro, para o diferente. Segundo Silva (2000), é a lógica do *estar-junto*. Maffesoli (apud Silva, p.68) assevera que ocorre a passagem de uma lógica de identidade essencialmente marcada pelo eu fechado para uma lógica de identificação muito mais coletiva, que libera *uma multiplicidade de nós que vão se agenciar em redes*. (FIORELLI, 2002, p.2-3)

Como exemplo de alguém que emergiu trazendo à tona a abertura para o outro, Arroyo (2001, p.238), cita que Paulo Freire dialogava com as professoras e professores da escola popular através de suas histórias de vida de educador, desta forma, suas falas eram de educador para educador sobre o mesmo ofício. Ao falar de educação Paulo repetia a expressão “seres humanos proibidos de ser” e então se concluí que:

(...) a tarefa da educação é fazer que possam ser, captar como eles tentam superar as condições que os proíbe de ser, perceber e se contrapor às situações e às condições em que realizam sua existência em que se deformam e se desumanizam.
 (...) Crianças e adolescentes roubados de alimentação, moradia e saúde, mas, sobretudo de sua humanidade, proibidos de ser, não apenas de ter, ler ou contar.
 (...) Trazer os vínculos entre educação, currículo, conhecimento e recuperação da humanidade roubada aos milhares de crianças que educamos e educaremos pode dar outro sentido às políticas de formação de professores(as). (ARROYO, 2001, p. 242-243)

Assim, a autora ressalta a importância do ser professor, e na perspectiva de trajetórias e práticas a importância de se dar a importância para a afetividade no

trabalho do professor sendo que, os compete a obrigação moral e compromisso com a comunidade. Compromisso este, de recuperar a humanidade roubada, humanizar o desumanizado e configurar um quadro de fraternidade nos novos tempos que correm. Partindo deste pressuposto, produzir a profissão docente será mais complexo e exigirá o novo “eu” sugerido por Fiorelli (2002).

“(...) Nosso dever de ofício será mais complexo, exigirá um profissionalismo mais refinado diante das marcas e desfigurações humanas que a infância e adolescência trazem na passagem da rua e do trabalho para a escola”. (ARROYO, 2001, p.245)

Da mesma forma que Passos (2001) coloca que a paz se constrói, Paulo Freire aponta que a humanidade transpassa pelo mesmo processo, destacando com seu olhar de educador, a proibição de ser, como um processo histórico não natural e vê homens, mulheres, crianças, jovens, povos ‘na luta incessante de recuperação de sua humanidade’ (Arroyo, 2001, p.247)

A infância negada e roubada é ainda mais enigmática. Renova toda crença de que, apesar da barbárie, podemos esperar e continuar no velho ofício de acompanhar o desenvolvimento da espécie humana. A infância e adolescência negadas nos dizem que apesar de tudo guardam um possível humano. Que nosso ofício ainda tem sentido. (ARROYO, 2001, p.251)

Ao praticar este olhar o outro como um ser humano e enfatizando que o ofício do professor pode ter sentido, abrem-se caminhos para a fraternidade como prática pedagógica, possibilitando a reflexão e o diálogo. Assim como as relações, o diálogo só ocorre com o encontro de várias pessoas que, ao encontrar-se possibilitam a prática do exercício da alteridade.

(...) Dentre outros aspectos Backtin (apud Sobral, 2005:22) resgata a dimensão relacional do discurso. Assim, ele considera que os sujeitos que o produzem tem uma dimensão subjetiva e intersubjetiva, ressaltando o fato de que o ‘eu’ só se torna ‘eu verdadeiro’ quando enriquecido pelos outros ‘eus’ com os quais se relaciona. (FIORELLI, 2002, p.6)

Ao tomar este exercício em sua prática pedagógica e ir a busca dos outros “eus”, tendo este como importante, remeto-me as palavras de Souza Neto (2002) que esclarece o sentido de alteridade enquanto categoria da dimensão humana:

“Penso na Alteridade que significa pensar no ‘outro’, não como inimigo ou obstáculo a ser derrotado, mas como alguém que nos completa, que nos amadurece que nos lembra que não somos competentes sozinhos, pois tornamo-nos solitários quando não contamos com a companhia do outro. Da mesma forma não conseguimos ser humanos sozinhos, pois quem me diz como sou é o outro, descubro-me no olhar do outro. Assim, quando deixo de considerar o outro como alguém que me faz ser eu, passo a considerá-lo como um *alieno* (alheio), rompo com a alteridade e até mesmo com a minha identidade. Ao romper com o *alter*, de certa forma, ‘acabo comigo’, pois torno-me alienado, perco a minha identidade e rompo, também, com a interdependência”. (SOUZA NETO, 2003, p.83)

Nesta relação do “eu” com o “tu” Fiorelli (2002) vai assinalar a perspectiva de a alteridade ser vista como um instrumento regulador de nossas ações em busca da fraternidade, ressaltando a importância de resgatar no outro o acolhimento e a implicação do corpo no exercício do bem.

Chiara Lubich afirma que cada um é dom de amor para o outro. Se a palavra ‘amor’ não é entendida como puro sentimentalismo, passa a se construir como paradigma regulador de nossas ações, o que implica a abertura ao outro, à sua realidade, a tudo aquilo que traz consigo (conhecimento produzido, experiência cultural) Nesse ‘outro’, no nosso caso, em especial, estão implicados todos os sujeitos que fazem parte do universo da escola: desde o diretor até a servente. Entender quem é o outro é ponto de partida. Compreende-lo constitui-se numa outra etapa porque significa trazê-lo para dentro de si, acolhê-lo. Assim, resgatamos um outro elemento que é fundamental para que a fraternidade possa se constituir paradigma que é a visão da alteridade. Segundo Cortella (2005:31), *entender a alteridade é ser capaz de olhar o outro como o outro e não como estranho*. (FIORELLI, 2002, p.4)

Portanto, compreender o outro e tê-lo como ponto de partida significa ser capaz de praticar a fraternidade, exercitar o respeito, a paciência, a cooperação e a solidariedade. Significa entender a fraternidade como alteridade e construir relações a partir dela, considerando:

Tudo o que o outro nos traz é, portanto, algo que nos faz enxergar além de nós mesmos. As ‘contra palavras’ ao invés de nos deterem,

nos impelem a ver o outro a respeitá-la, a silenciar e a corrigir nos momentos adequados, dizer e ouvir, a dar autonomia, enfim, a construir relacionamentos baseados na Fraternidade. (FIORELLI, 2002, p.7)

Entretanto, a construção destas relações, com base na fraternidade, nos introduz também antropologicamente no âmbito de aprendermos a viver juntos, viver com os outros, como, por exemplo, na escola, família, clube, trabalho.

Neste contexto a escola, a nosso ver, aparece como o desafio a ser enfrentado no que diz respeito às questões de violência, perda de limites ou até mesmo de sentido para os seus sujeitos. Porém, é na escola que Nóvoa (1999) nos desafia a construir lógicas de formação que valorizem a experiência como: aluno, aluno-mestre, estagiário, professor principiante, professor titular e, até, professor reformado numa perspectiva de refundação da própria instituição. Por isso, um dos papéis da escola é proporcionar a descoberta do outro e, ainda, promover projetos comuns que valorizem a experiência humana como um dos pontos de partida na resolução de conflitos (DELORS, 1999, p.7).

Na valorização da experiência humana podemos descobrir o outro. Na descoberta do outro também me descubro em minha interioridade, podendo agir na exterioridade.

Passando à descoberta do outro, necessariamente, pela descoberta de si mesmo, e por dar a criança e ao adolescente uma visão ajustada do mundo, a educação, seja ela dada pela família, pela comunidade ou pela escola, deve antes de mais nada ajudá-los a descobrir a si mesmos. Só então poderão, verdadeiramente, pôr-se no lugar dos outros e compreender as suas reações. (DELORS, 1999, p.8)

Sendo assim podemos aprender a ser em termos de processo civilizatório, desenvolvendo autonomia, criticidade e valores, dentre os quais emerge a obrigação moral (afetividade e moralidade no querer bem aos alunos ou os outros), um dos aspectos imprescindíveis no exercício da profissionalidade docente e do que se entende por educação.

(...) a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa – espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade. Todo ser humano deve ser preparado, especialmente graças à educação que recebe na

juventude, para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida. (DELORS, 1999, p.9)

Recebendo a educação como um processo de construção do ser, partimos para a necessidade do processo de construção interior (interioridade) e a partir desta ter condições para promover mudanças externas no âmbito educacional. Assim, ao entendermos a fraternidade na perspectiva de compreender o outro e exercitarmos a capacidade de pormos em seu lugar, assim como compreendê-lo e propor iniciativas, o ato solidário de estender a mão ao outro, permitirá que de uma forma intensa as pessoas sintam-se responsáveis umas pelas outras, tratando-se como iguais. Quando esta perspectiva de fraternidade tornar-se possível, a verdadeira democracia reinará sobre a instituição escolar.

2.1.3 Profissionalidade docente: a fraternidade e a prática pedagógica como dimensões do ser professor

No eixo temático anterior se falou da fraternidade, da prática pedagógica, da fraternidade como prática pedagógica constituindo-se numa rede da dimensão humana que compreende para além dos valores, significados, atitudes, comportamentos, uma dimensão pessoal e uma dimensão profissional. Porém, ao se falar da dimensão pessoal, cabe esclarecer que uma parte do profissional está na pessoa e uma parte da pessoa está no profissional, trazendo subjacente a esta compreensão a história de uma vida carregada de uma afetividade e de uma moralidade. Portanto, ao se tratar da fraternidade no contexto do desenvolvimento pessoal e profissional do professor estaremos falando de uma dimensão afetiva enraizada numa determinada concepção de fraternidade que se materializa na forma como o professor se vê, vê os seus alunos e se relaciona no coletivo da profissão.

Não se trata de tratar a fraternidade na perspectiva da irmandade, mas, na dimensão de uma categoria que está presente na profissionalidade docente, quando Contreras (2002) aponta que esta se apóia no tripé da obrigação moral, compromisso com a comunidade e competência profissional. Neste momento nos interessa como recorte a obrigação moral por envolver os alunos e o compromisso

com a comunidade, por abarcar o compromisso do docente com os docentes e com toda a sociedade local.

2.1.3.1 A dimensão pessoal do professor

Entendendo todo este processo pelo qual o professor passou e está a passar no que se refere ao mal-estar docente, devido a grande atribuição de tarefas que lhes são incumbidas, levantamos anteriormente pontos relevantes que influenciam em seu cotidiano profissional, assim como abrange sua dimensão pessoal. É impossível desvincilharmos estes dois pontos, já que ao realizar sua prática pedagógica o professor entra em contato com o outro, e assim sua fala e sua postura carrega-se de valores pessoais.

Em sua prática o professor é levado a tomar decisões, e estas, o leva a atribuir juízo de valor ao momento presente, não desconsiderando então, o que carrega de sua dimensão pessoal em seu trabalho pedagógico. Assim, demonstra-se humano. O humano que enxerga como educador em inúmeras crianças a carência, a abundância, a tristeza, a alegria, o prazer, o desgosto, o choro, o riso, o interesse, o desinteresse, a vontade, o desânimo; a heterogeneidade, que não é vista por nenhuma outra pessoa, pois somente ele acompanha diariamente esta diversidade de características incomuns.

Desta forma, o professor atravessa sutilmente os muros de sua profissionalidade e perpassa pela sua sensibilidade, sua humanidade. Em pesquisa feita por Amado (2009) ao utilizar-se de entrevistas com professores e ao interrogar os discentes, levantou-se dados que aponta a importância da dimensão pessoal do professor em sua prática pedagógica, o que considera relevante para relação que se estabelece em sala de aula.

As características pessoais do professor, invocadas e valorizadas positivamente nesta amostra, foram: simpatia, serenidade, tolerância, paciência, compreensão, respeito, equidade, igualdade, justiça e imparcialidade. Estas características, bem como os valores e as atitudes docentes, têm um peso considerável na relação que se estabelece na sala de aula e jogam com a aprendizagem e sentimentos positivos do aluno. (AMADO, 2009, p.80)

A partir deste levantamento, considerando a importância desta dimensão pessoal do professor implicada em sua prática pedagógica, salienta-se a questão da relação estabelecida em aula, assim como abrange todos os aspectos educacionais, inclusive na relação entre o corpo docente da escola. Os apontamentos apresentados na citação de Amado (2009) nos permitem remeter-nos aos tempos de escola, demonstrando como esta dimensão se faz presente. Ao fazermos um exercício de memória, retomamos aspectos de relação interpessoais com nossos professores levando estes como aprendizados significativos, deixando de considerar apenas a informação e o saber sistematizado como relevantes no processo educativo.

Amado (2009) mais uma vez salienta a importância destas questões no âmbito pedagógico:

Procurávamos mostrar como as questões da afetividade, entendida como capacidade de empatia, respeito mútuo, conhecimento e crença nas capacidades dos outros, se constituem como competências básicas, de professores e alunos, para que se torne possível o desenvolvimento de uma relação pedagógica de qualidade. (AMADO, 2009, p.83)

Partindo da importância das relações em sua prática pedagógica e ao retomarmos questões que também tem a sua importância dentro deste contexto, como a formação de professores, torna-se notável que esta, deve preparar o professor para esta interação, assim como, levantar questões como a importância do diálogo e promover a sua humanização, pois, estes chegam em sala preparados para aplicar métodos e técnicas e esquecem-se que esta profissão exige que haja uma preocupação para se lidar com outros seres humanos em dimensões que ultrapassam os saberes profissionais.

(...) para além de outras dimensões da relação pedagógica se torna necessário produzir conhecimento em torno da relevante dimensão afectiva das vidas dos professores, dos alunos e da interacção entre ambos. (AMADO, 2009, p.76)

Retomando as questões da formação dos professores e a importância desta na preparação de um “professor humanizado” temos a necessidade de reaver Amado (2009, p.83) que conclui que é pela competência profissional do professor,

tanto ao nível científico, como pedagógico e relacional que pode-se legitimar sua influência perante o aluno “sublinhando-se a importância do respeito e da abertura do ‘outro’”. O autor, ainda apresenta evidências que permitem sugestões ao que se refere a formação de professores:

- equacionar a dimensão relacional como parte central no currículo na formação inicial;
- considerar que o desenvolvimento profissional dos docentes se faz na interacção com os contextos de trabalho;
- formar professores significa, acima de tudo, preparar pessoas que vão colaborar na educação de pessoas em desenvolvimento; o que implica adquirirem a capacidade de vir a estabelecer ligações entre os domínios da aprendizagem cognitiva e da afectividade; tornando-se, entre outros aspectos, aptos para uma escuta activa da “voz” do aluno; (AMADO, 2009, p.83)

Apresentadas as sugestões do que é inerente a formação dos professores, e discutido a importância da dimensão pessoal no âmbito da educação, percebemos que esta, além de ser inseparável da profissão docente em sua prática pedagógica, passa a ser importante e até mesmo necessária para a realização de seu trabalho. Amado (2009) apresenta esta importância de maneira pontual:

É esta combinação de subjectividades que torna fundamental a exigência de uma ética que mantenha o professor alerta para a sua responsabilidade como “mediador” na construção do “itinerário” do aluno, enquanto autoridade nos planos cognitivo, moral e afectivo. Uma responsabilidade que se alarga para além da construção de cada rumo particular e que atinge a sociedade e o futuro. Tal como se espera que ele diga a verdade (lógica, científica e moral), também se espera que ele tenha comportamentos e atitudes “que relevam dos seus valores cívicos, éticos e morais” (Sêco, 1997, p. 73) e, conseqüentemente, interaja com justiça, não se limitando ao respeito pela lei e pela regra, mas com desvelo e o reconhecimento do outro (Amado, 2000).

O conceito de afectividade é polissémico. A consulta de dicionários aponta para sentimentos de apego e de ternura, relação de cuidado e de ajuda e, ainda, empatia, amizade, afecto, amor e carinho. Espinosa (2003), na esteira de outros autores (Martin & Briggs, 1986), propõe uma análise da afectividade em cinco componentes: motivação, confiança em si, atitudes, emoções e atribuição causal. Estas cinco componentes jogam “um papel de grande importância na aprendizagem e no ensino” (ESPINOSA, 2003, *apud* AMADO, 2009, p.77)

Assim, esta afetividade, que é inerente ao ser humano, faz parte também da profissão docente, que não pode separar suas dimensões profissionais das pessoais. Estes valores que cada um traz de sua bagagem experiencial e de sua cultura acaba tornando-se presente na prática educacional e assim, nesta relação que se é estabelecida, o afeto acaba de forma natural atribuindo aprendizado a todos os que fazem parte da escola.

(...) Amar, expressar sentimentos como a ternura, é algo de instintivo, espontâneo e imediato; mais difícil é respeitar, porque implica compreensão (revelação e doação mútua), ética (responsabilidade pelo “outro” em si e pelo futuro que se anuncia e nascerá dos seus projectos), capacidade de olhar o “outro” (o aluno) como pessoa e de nos olharmos a nós (professores) na interacção com ele (o aluno como um *alter ego*). Nas palavras sábias de George Steiner (2003, p. 15): “obviamente, as artes e os actos do ensino são dialécticos, no sentido próprio deste termo tão abusivamente utilizado. O Mestre aprende com o discípulo e é modificado por esta inter-relação através de algo que, idealmente, se converte num processo de troca. O acto de dar torna-se recíproco, como nos meandros do amor”. (AMADO, 2009, p.84)

Desta forma, o valor que cada um traz subjacente na profissionalidade docente constrói a postura do professor perante o trabalho realizado. Sendo que, não podemos nos esquecer que esta postura influencia as decisões e ações dos professores, que atribuí juízo de valor em sua “avaliação”, o que interfere, também, nas relações que se estabelecem entre o professor e o aluno.

Assim, circunscreve-se a presença da identidade profissional no campo educativo, sendo que, quando o professor toma uma decisão deve voltar ao seu “eu” para atender ao compromisso moral que o compete. Marcelo (2009) nos apresenta como se dá a construção da identidade profissional do professor e as influências que esta comporta:

A identidade profissional é a forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do seu *eu* profissional, que evolui ao longo da sua carreira docente e que pode ser influenciada pela escola, pelas reformas e contextos políticos, que “integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional”. As identidades

profissionais configuram um “complexo emaranhado de histórias, conhecimentos, processos e rituais” (Lasky, 2005).

Temos que considerar identidade docente como uma realidade que evolui e se desenvolve de forma individual e colectiva. A identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve ao longo da vida. A identidade não é um atributo fixo de determinada pessoa, mas sim um fenómeno relacional. O desenvolvimento da identidade ocorre no terreno do intersubjectivo e caracteriza-se como sendo um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo enquanto indivíduo enquadrado em determinado contexto. Sendo assim, *identidade* pode ser entendida como resposta à pergunta: “Quem sou eu, neste momento?” (BEIJAARD *et al.*, 2004 *apud* MARCELO, 2009, p.12)

O autor, ao dar sentido a identidade no campo das relações estabelece que o primeiro passo para a reforma educacional e professoral se dará a partir da construção interior. Ao mudarmos interiormente, questões externas também se transformarão, dando novos sentidos a educação e ao ato de educar. Ao que diz respeito a identidade profissional, salientando estas como importante, e considerando que Marcelo (2009) baseia-se nos autores citados no enunciado acima:

1. A identidade profissional é um processo evolutivo de interpretação e reinterpretação de experiências. Uma perspectiva que assume a ideia que o desenvolvimento profissional dos professores nunca pára, constituindo-se como uma aprendizagem ao longo da vida. Assim sendo, a formação da identidade profissional não se constrói respondendo à pergunta: “Quem sou eu, neste momento? Mas sim em resposta à pergunta: “Quem é que eu quero ser?”
2. A identidade profissional depende tanto da pessoa como do contexto. A identidade profissional não é única. Espera-se que os professores se comportem de uma maneira profissional, mas não porque adoptam características profissionais prescritas (conhecimentos e atitudes). Os professores distinguem-se entre si em função da importância que dão as essas características, desenvolvendo uma resposta própria ao contexto.
3. A identidade profissional docente compõe-se de sub-identidades mais ou menos interrelacionadas. Estas sub-identidades têm a ver com os diferentes contextos em que os professores se movem. É importante que estas sub-identidades não entrem em conflito. O conflito aparece, por exemplo, quando surgem mudanças educativas ou nas condições de trabalho. Quanto mais importante uma sub-identidade é, mais difícil é modificá-la.
4. A existência de uma identidade profissional contribui para a percepção de auto-eficácia, motivação, compromisso e satisfação no trabalho do professor e é um factor importante para que este se converta num bom professor. A identidade é influenciada por aspectos pessoais, sociais e cognitivos. (MARCELO, 2009, p.12)

Elaborado este quadro de características inerentes a identidade profissional, torna-se importante retomar as questões do mal-estar docente sendo que este deve ser vencido, já que a auto-estima do professor apresentasse como relevante diante da situação caótica que se estabelece dentro da profissão, pois, seus aspectos pessoais, poderão interferir na relação e no aprendizado de seus alunos. Por isso, o professor, deve ter claro para si do que é ser um profissional, equilibrando esta questão com a sua dimensão pessoal.

Marcelo (2009) cita questões graves no âmbito da educação, em relação a professores que não conseguem esclarecer-se sobre sua identidade profissional.

(...) Qualquer discussão sobre o desenvolvimento profissional deve tomar em consideração o significado do que é ser um profissional e qual o grau de autonomia destes profissionais no exercício do seu trabalho. Nos últimos anos temos assistido a uma situação de stress e desmotivação entre os docentes. Em muitos países existem altos níveis de deserção e muita dificuldade em recrutar novos docentes, verificando-se situações de erosão da profissão, diminuição do status, interferências externas, aumento da carga de trabalho (BOLAM & MCMAHON, 2004 *apud* MARCELO, 2009, p.12)

Ao analisarmos estas questões, referentes a desmotivação dos profissionais e até mesmo uma situação de dificuldade em recrutar professores, faz-se preciso entendermos o que é valorizado pelos alunos ao avaliarem seus mestres. Desta forma, o profissional poderá perceber quais caminhos deve seguir em sua prática pedagógica.

O autor, em sua pesquisa, destaca que os alunos ao avaliar os docentes valorizam tanto o professor em função de suas “técnicas de ensino” (os que ajudam e explicam bem, variam o ensino e permitem maior liberdade), assim como, os professores carinhosos, bem-humorados, amistosos e compreensivos. As atitudes de firmeza e controle são vistas, quando de forma excessiva, de forma negativa, sendo que, a justiça e a injustiça nas atitudes e o tratamento diferencial entre os alunos também são avaliados. (AMADO, 2009, p.83)

Em relação aos professores, o mesmo autor indica em sua investigação que sobre o aprender e o ensinar abarcam três categorias de experiências que influem nas crenças e conhecimentos que os professores têm sobre o ensino. São estas:

■ Experiências pessoais: incluem aspectos da vida que conformam determinada visão do mundo, crenças em relação a si próprio e aos outros, ideias sobre a relação entre escola e sociedade, bem como família e cultura. A origem socio-económica, étnica, de género, religião pode afectar as crenças sobre como se aprende a ensinar.

■ Experiência baseada em conhecimento formal: o conhecimento formal, entendido como aquele que é trabalhado na escola — as crenças sobre as matérias que se ensinam e como se devem ensinar.

■ Experiência escolar e de sala de aula: inclui todas as experiências, vividas enquanto estudante, que contribuem para formar uma ideia sobre o que é ensinar e qual é o trabalho do professor. (MARCELO, 2009, p.15)

A partir das categorias apresentadas por Marcelo (2009), faremos um contraponto com Nóvoa (1992) que acredita que a experiência possibilita que o sujeito constata aquilo que foi aprendido. Portanto, a experiência, deveria tomar seu lugar na instituição escolar recebendo seu devido valor.

Devolver à experiência o lugar que merece na aprendizagem dos conhecimentos necessários à existência (pessoal, social e profissional) passa pela constatação de que o sujeito constrói o seu saber activamente ao longo do seu percurso de vida. Ninguém se contenta em receber o saber, como se ele fosse trazido do exterior pelos que detêm os seus segredos formais. A noção de experiência mobiliza uma pedagogia interactiva e dialógica. (DOMINICÉ, 1990, *apud* NÓVOA, 1992, p.3)

Por isso, o autor ainda acrescenta que a partilha de experiência deveria ser inserida no campo das instituições de educação, sejam elas a escola ou as de ensino superior, criando uma nova cultura da formação de professores. (NÓVOA, 1992, p.8) Criar esta nova cultura na formação dos professores contribuiria com a escola de hoje, que se modificou com o passar dos anos, além de dar ao professor abertura para uma nova concepção do ensinar, considerando o novo aluno que está inserido nesta escola.

A escola contemporânea é, pois, uma novidade social e cultural. Nesse novo espaço institucional, o desempenho do professor não pode mais ser pensado como uma simples questão de formação teórica de alguém que ensina, como também o desempenho do aluno não mais pode ser considerado como uma simples questão de motivação e de esforços individuais. A escola de hoje é uma ruptura com a escola do passado, sempre inspirada numa visão preceptorial da relação pedagógica. Analogamente, a família contemporânea é

uma novidade social e cultural em comparação com a família de algumas décadas atrás. As relações entre pais e filhos, nessa nova situação, não podem tomar como modelo aquelas vigentes no passado. (AZANHA, 2004, p.372)

Azanha (2004), ainda ressalta que a escola de hoje não é um retrocesso com a escola de ontem, mas sim, outra escola, por ser altamente expandida, lembrando, é claro, que suas deficiências precisam ser enfrentadas por um esforço permanente de investigação e busca. (p.373) Este esforço, deve ser por vontade de todos que compõem o corpo da escola, sendo assim, um trabalho coletivo. O autor traz a tona que esta busca pela autonomia pode ser realizada com embasamento na legislação brasileira, o que abre brechas para que esta se concretize.

Pela primeira vez na legislação brasileira focalizaram-se as questões da autonomia da escola e de sua proposta pedagógica. O Art. 12, inciso I, estabelece como incumbência principal da escola a elaboração e a execução de sua proposta pedagógica e o Art. 13, inciso I, e o Art. 14, incisos I e II, estabelecem que essa proposta é uma tarefa coletiva da qual devem participar professores, outros profissionais da educação e as comunidades escolar e local. (AZANHA, 2004, p.374)

Assim, cabe ao trabalho coletivo de todo corpo escolar desenvolver com base na legislação brasileira caminhos para uma educação voltada a autonomia e laços sócio-afetivos, alcançando os objetivos de uma educação para todos, com qualidade e ainda, humanizada.

2.1.3.2 A DIMENSÃO PROFISSIONAL DO PROFESSOR

Ao retomarmos um dos tópicos de nosso problema de estudo, ao que se refere a questão do mal-estar docente e tudo o que contribuí para este “sentimento” dos professores, um questionamento pode ser levantado ao que se refere na profissionalidade deste. Tendo em vista as missões e culpabilizações atribuídas ao professor, qual é o papel que este deve conceder a sua profissão?

Assim, faz-se necessário delimitarmos a especificidade do professor, sendo que, sabemos que a profissão docente tem como compromisso o saber

sistematizado e a construção de conhecimento, mas, como o apontado nesta pesquisa isto não basta. Abordamos acima, outras obrigações que competem ao ser professor o que abrange a moralidade e o compromisso com a comunidade. Desta forma, construiremos um quadro teórico do que compete a arte de ensinar.

A princípio algo importante de se destacar refere-se a lei que diz respeito a formação docente, que garante que estes, só podem atuar na educação básica se obtiverem o nível superior. Azanha (2004) aponta mais especificamente a este respeito:

O Art. 62 da LDB é muito claro a respeito das instituições formadoras docentes, em nível superior, para atuar na educação básica. Somente haverá dois caminhos para essa formação: a) aquela oferecida pelas universidades e b) aquela a ser ministrada em institutos superiores de educação. Dentro de um certo prazo – que a lei não estabelece qual seja - haverá apenas esses dois caminhos. Não convém, porém, que esse prazo seja muito curto, pois dentro dele devem ocorrer duas modificações muito importantes no quadro institucional de formação de docentes: a implantação de institutos superiores de educação e o conseqüente desaparecimento de cursos de licenciatura não universitários, isto é, ministrados em unidades de ensino superior não integrados numa universidade. (AZANHA, 2004, p.376)

Tendo claro esta questão, e sabendo que a lei deixa clara a importância da formação continuada para os professores da educação básica parte-se da idéia que, os professores estão sendo vistos como desqualificados e que esta qualificação deve ser adquirida nos cursos de formação superior. Assim, outro ponto a ser levantado trata-se do olhar que a sociedade tem sobre a profissão docente, tendo como exigência que o professor tenha grandes saberes e ainda saiba inovar a sua prática.

(...) A sociedade da cultura, do conhecimento e da tecnologia desenha-se no confronto com ditames de uma nova era, afirmando, entre outras exigências, a supremacia do saber e a criação e inovação de correspondentes padrões de trabalho. (BENTO, 2008, p.170)

Além de se exigir do professor a apropriação de saberes e a inovação dos padrões de trabalho, os professores são cobrados a desenvolver em sua prática

pedagógica a questão dos valores, já que, como abordado anteriormente, um dos “problemas” encontrados na escola parte do âmbito da violência, agressividade e, em decorrência destes, a falta de atenção.

Assim, além de “dar conta” destas atribuições o professor deve se preocupar, ainda, com produzir a sua profissão, já que ao se transformar interiormente, para ter competência dos requisitos a serem cumpridos, uma transformação externa deverá ocorrer concomitantemente, transformando todo um sistema. Nóvoa (1992) assinala que:

Os professores têm que se assumir como produtores de ‘sua’ profissão. Mas sabemos hoje que não basta mudar o profissional; é preciso mudar também os contextos em que ele intervém (Holly & McLoughlin, 1989; Lyons, 1990). Isto é, da mesma maneira que a formação não se pode alhear de uma intervenção no terreno professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham. O desenvolvimento profissional dos professores tem que estar articulado com as escolas e os seus projetos. (NÓVOA, 1992, pp.6-7)

Ao se comprometerem com a profissão, os professores estarão garantindo maior valorização desta, construindo então o status profissional. Lawson (1984) trata desta questão:

(...) Os profissionais estão comprometidos com uma carreira, enquanto outros trabalhadores podem variar muito o seu trabalho. A construção de um comprometimento positivo com a sua carreira escolhida agora é, portanto, vital para o seu estatuto como um profissional. (LAWSON, 1984, p.1)

Desta forma, a prática pedagógica do professor deve ser valorizada, pois, com o comprometimento dos profissionais e a construção de sua interioridade aliada a transformações externas o professor poderá fazer uso de sua formação para atribuir a sua profissão o cumprimento de suas obrigações. Bento (sem data) ressalta a importância de se valorizar a prática, pois, caso contrário, em vez de ‘humanistas’, os professores passarão a ser ‘profissionais técnicos’ “sem qualquer teor intelectual do que têm a dizer ou fazer, idiotas avessos a dor e ao fastio de reflectir e aptos a aceitar e seguir, sem pensar, o primeiro *condutor* que seguir”. (p.182) Por sua vez, Nóvoa (1992) ressalta a importância de se manter a autonomia profissional e uma reformulação no sistema educacional.

(...) Por um lado, a tendência para esperar a concepção da execução, isto é a elaboração dos currículos e dos programas de sua

concretização pedagógica; trata-se de um fenômeno social que legitima a intervenção de especialistas científicos e sublinha as características técnicas do trabalho dos professores, provocando uma degradação do seu estatuto e retirando-se de um fenômeno social que características técnicas do trabalho dos professores, provocando uma degradação do seu estatuto e retirando-lhes margens importantes de autonomia profissional. Por outro lado, a tendência no sentido de intensificação do trabalho dos professores, com uma inflação de tarefa diárias e uma sobrecarga permanente de actividades:

‘A intensificação leva os professores a seguir os atalhos, a economizar esforços, a realizar apenas o essencial para cumprir a tarefa que tem entre mãos; obriga os professores a apoiar-se cada vez mais nos especialistas, a esperar que lhes digam o que fazer, iniciando-se um processo de depreciação da experiência e das capacidades adquiridas ao longo dos anos. A qualidade cede o lugar a quantidade. [...] Perdem-se competências colectivas à medida que se conquistam competências administrativas. Finalmente, é a estima profissional que está em jogo, quando o próprio trabalho se encontra dominado por outros actores’ (Apple & Jungck, 1990, p.156)

A formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma ‘nova’ profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura organizacional no seio das escolas. (NÓVOA, 1992, p.2)

Como aponta o enunciado acima, a formação de professores deve valorizar questões que não abranjam somente teorias, mas o professor em sua totalidade, abrangendo também, o coletivo destes profissionais. Assim como Nóvoa (1992), Azanha (2004) faz uma crítica aos cursos de formação que reforçam o uso de propostas teóricas que focalizam o professor como uma figura individual.

(...) uma outra crítica muito grave que se pode fazer às diferentes propostas de bases teóricas da formação docente está na unanimidade que apresentam ao focalizar a figura individual do professor. Traçar o perfil profissional do professor, detentor de determinadas competências cognitivas e docentes, é um exercício pedagógico para esboçar um ‘retrato imaginado’ do que seria o professor universal. Esse exercício seria tão útil para a educação quanto a descrição do ‘espírito científico’ para a ciência. (AZANHA, 2004, p.371)

E retomando a Nóvoa (1992) que ao tratar de profissionalismo e autonomia dos professores, ressalta o controle que estes estão sujeitos:

Práticas de formação contínua organizadas em torno dos professores individuais podem ser úteis para a aquisição de conhecimentos e de técnicas, mas favorecem o isolamento e reforçam uma imagem dos professores como transmissores de um saber produzido no exterior

da profissão. Práticas de formação que tomem como referência as dimensões colectivas contribuem para emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores.

A retórica actual sobre o profissionalismo e a autonomia dos professores é muitas vezes desmentida pela realidade, e os professores têm sua vida quotidiana cada vez mais controlada e sujeita a lógicas administrativas e a regulações burocráticas (GINSBURG & SPATIG, 1991; POPKEWITZ, 1987 *apud* NÓVOA, 1992, p.5)

Outros autores, ao tratarem da questão profissional do professor assim como da construção de sua identidade profissional afirmam que a profissão docente é repleta de diferenças, mas, que estas, não são o bastante para descaracterizar a profissão. O que se passa então, é que a identidade desta acaba não se estabilizando.

(...) não se trata de desenvolver um “tipo” único de professor, já que os sistemas educativos europeus são diferentes e “ninguém pode pensar em qualquer tipo de uniformização” (Freitas, 2007, p. 8). Sendo certo que a profissão docente é construída na base de “valências comuns”, o que permite que professores de diferentes países se reconheçam facilmente como pares, a verdade é que “subsistem diferenças que, não sendo suficientes para descaracterizar a profissão, não permitem uma verdadeira identidade. (FREITAS, 2007, *apud* VEIGA SIMÃO, FLORES, MORGADO, FORTE, ALMEIDA, 2009, p.63)

Assim, o que acabou se fixando foi a questão do desenvolvimento da identidade profissional contida na formação contínua e no conceito de desenvolvimento profissional contínuo compreendendo que a formação inicial representa apenas uma etapa precedente a profissão. (VEIGA SIMÃO, FLORES, MORGADO, FORTE, ALMEIDA, 2009, p.63)

Entendendo a construção da identidade desta maneira, percebe-se que a prática pedagógica do professor deve ser valorizada, e que este contraponto da teoria e prática reproduz confrontos sobre o saber e a profissionalidade.

Os desafios que se colocam actualmente à escola e aos professores geram permanentes confrontos com o saber e, no caso da formação de docentes, apelam a um questionamento constante da sua profissionalidade. O contexto de trabalho, enquanto local de construção do conhecimento profissional dos professores, assume particular importância, pois permite um “vaivém entre uma teoria e

uma prática que a interpreta, a desafia, a interroga e, por isso, também a fecunda e faz desenvolver” (FORMOSINHO & MACHADO, 2007, *apud* VEIGA SIMÃO, FLORES, MORGADO, FORTE, ALMEIDA, 2009, p.65)

A prática pedagógica contribuirá para o professor o aprender a conhecer assim como o aprender a fazer que Delors (1999) define da seguinte maneira:

Este tipo de aprendizagem que visa nem tanto a aquisição de um repertório de saberes codificados, mas antes o domínio dos próprios instrumentos do conhecimento pode ser considerado, simultaneamente, como um meio e uma finalidade da vida humana. Meio, porque se pretende que cada um aprenda a compreender o mundo o que rodeia, pelo menos na medida em que isso lhe é necessário pra viver dignamente, para desenvolver as suas capacidades profissionais, para comunicar. Finalidade, porque seu fundamento é o prazer de compreender, de conhecer, de descobrir. (...) Aprender a conhecer e aprender a fazer são, em larga medida, indissociáveis. Mas a segunda aprendizagem esta mais estreitamente ligada à questão da formação profissional. (...) Aprender a fazer não pode, pois, continuar a ter o significado simples de preparar alguém para uma tarefa material bem determinada, para fazê-lo fabricar no fabrico de alguma coisa. Como consequência, as aprendizagens devem evoluir e não podem mais serem consideradas como simples transmissão de práticas mais ou menos rotineiras, embora estas continuem a ter um valor formativo que não é de desprezar. (DELORS, 1999, p.2-3-4)

Assim, fica circunscrita a necessidade de entendermos o sentido de profissão, assim como a especificidade da profissionalidade docente dentro deste contexto. Partiremos do questionamento sobre o que é profissão e seguindo a reflexão de Lawson (1984) iniciando os apontamentos ao que se refere a ocupação:

(...) Dizemos que todo trabalhador em período integral está engajado em algum tipo de ocupação, ‘ocupação’ como sendo um termo genérico utilizado para todos os trabalhadores. Neste sentido, a profissão é um tipo de ocupação, mas nem toda ocupação é uma profissão. Uma profissão é uma espécie de ocupação de elite. (LAWSON, 1984, p.1)

Tendo como base que a profissão é uma ocupação de elite, trataremos então sobre o que é ser um profissional. Lawson (1984) define o profissional salientando que este quase sempre desfruta de um maior controle sobre seu trabalho; está

comprometido com uma carreira profissional e; é um membro de uma profissão. (p.1) O autor ainda define que o profissional deve se entregar aos ideais de sua profissão ao desempenhar suas funções dominando conhecimentos, sensibilidades e habilidades que permitam a realização de seu trabalho.

(...) A extensão na qual os indivíduos se entregam a esses ideais é um indicador do seu profissionalismo – um termo que descreve o quanto um indivíduo detém os padrões de sua profissão. (LAWSON, 1982, p.2)

Faz-se preciso, também, entendermos o sentido de profissionalização e, Lawson (1984) ao esmiuçar a palavra coloca que seu sufixo *ização* significa ‘o processo de’, desta forma *profissionalização* se refere ao processo pelo qual uma ocupação se transforma em uma profissão. (p.2)

Já ao que se refere a visão da sociedade sobre este, o autor aponta que como critérios julga-se a importância e a qualidade do serviço que os profissionais desta área de atuação prestam à ela; sentir a necessidade da orientação destes como especialistas, e, ainda, receberem a assistência desses profissionais na aprendizagem dessas técnicas. (LAWSON, 1984, p.2)

Mas, ao se tratar especificamente dos professores, Lawson (1984) os escala em uma categoria que classifica como semi-profissão (p.3) e ainda que esta pode acabar passando por um processo de desprofissionalização, sendo que as pessoas desvalorizam a profissão e perdem a confiança na mesma.

(...) As pessoas podem igualmente perder a confiança nos especialistas e passarem a procurar ajudar umas nas outras. Estas situações são indícios de um processo de reversão da profissionalização ao ponto de *desprofissionalização*: o processo pelo qual uma profissão inicia um retorno à condição de *semi-profissão/ocupação*. (LAWSON, 1984, p.4)

Assim, o autor estabelece três fatores que levam a desprofissionalização:

■ As pessoas hoje em dia estão mais educadas (bem informadas) do que em qualquer outra época e conseqüentemente, os conhecimentos e as habilidades que eram, em tempos passados, do domínio exclusivo dos profissionais, hoje já estão acessíveis às pessoas leigas.

■ Os rápidos progressos verificados na área tecnológica, têm tornado possível as pessoas aprenderem habilidades sem precisar dos ensinamentos de um profissional.

■ O processo de profissionalização se sustenta no desejo das pessoas de serem dependentes da profissão. Quando se tornam independentes, elas passam a necessitar cada vez menos dos serviços e passam a atribuir um estatuto cada vez menor aos profissionais. (LAWSON, 1984, p.4)

Por esta razão, a profissão deve ser considerada importante, mas, mais do que isto ela deve ser vista como especializada (única) (LAWSON, 1984, p.5) e em contraponto com Freidson (1998):

(...) O *status* profissional viria dessa autonomia, que precisaria ser preservada apesar de seu prestígio ser uma delegação dada pela sociedade, ou pela clientela, ou pelo Estado. (FREIDSON, 1998, p.18)

O autor ainda releva as profissões como uma forma de organização social do trabalho que deve ter como chave para o poder profissional a sua autonomia salientando que:

(...) Ela requer a capacidade de uma profissão controlar uma área do conhecimento, tendo o monopólio sobre o campo, sem depender de outras profissões para a sua prática rotineira. A autonomia, portanto, articula-se com outros aspectos que garantem sua preservação e eficácia.

(...) Se a autonomia profissional dá a medida do prestígio de uma profissão, é a autonomia que afere a autonomia profissional. (FREIDSON, 1998, p. 19-20)

Como esclarecimento de sua visão ao que se remete a profissão, Freidson (1998) apóia-se em critérios para defini-la. São eles:

1. Na exposição à educação superior e ao conhecimento formal abstrato que ela transmite;
2. Na capacidade de a profissão exercer poder e ser uma forma de ganhar a vida;
3. Em ser uma ocupação cuja educação é pré-requisito para obter posições específicas no mercado de trabalho, excluindo aqueles que não possuem tal qualificação (*market shelters*). (FREIDSON, 1998, p.24)

O autor, ainda estabelece critérios para definir o poder e os privilégios profissionais que se sustentam com base nas universidades, associações e o Estado, colocando em pauta o que se refere a representatividade que a profissão tem em instâncias governamentais e em comitês assessores. Já os acadêmicos são

apontados como os produtores do conhecimento abstrato e formal que lhes dão autoridade científica da profissão. Assim, essa divisão interna das profissões gera uma tensão no relacionamento entre seus distintos segmentos. (FREIDSON, 1998, p.25) E, ao finalizar seus apontamentos, define profissão da seguinte maneira:

(...) Ocupação é modo genérico de organizar o trabalho, sendo apenas 'emprego' na sua forma mais organizada e 'profissão' na sua forma mais organizada. Profissão é um método formal lógica e empiricamente possível de controlar a organização do trabalho, que é diferente do método da 'mão invisível' do mercado perfeito ou do controle administrativo por meio uma burocracia racional-legal. (FREIDSON, 1998, p.27)

Portanto, quando a sociedade atribui o status da profissão agem baseados nos significados que as coisas adquirem para si e constroem sua ação de forma indeterminada e contingente, levando em consideração o que lhes é relevante. (FREIDSON, 1998, p.28) Para Venuto (1999), baseando-se em Parsons (1968), a legitimação do status da profissão se dá pela competência técnica e a racionalidade científica tornando aquela um elemento legítimo do sistema cultural.

Parsons (1968) foi um dos primeiros teóricos a incluir em seus estudos uma análise mais sistematizada da gênese e importância dos grupos profissionais nas sociedades modernas. Tentando entender o aumento da influência das profissões na ordenação e hierarquização da estrutura de estratificação social nas sociedades modernas, esse autor chegou à conclusão de que o aumento da importância dos grupos profissionais deriva do seu sucesso em conseguir transformar os elementos mais valorizados do sistema cultural moderno (a competência técnica e a racionalidade científica) em uma base para a legitimação do *status* e da autoridade profissionais. Mas Parsons (*idem*) insiste na idéia de que as profissões são mais do que grupos de *status* que se valem dos elementos legítimos do sistema cultural. Na verdade, a própria estrutura a partir da qual estão organizados os grupos profissionais e a forma como se posicionam no espaço social explicam a importância estratégica que esses grupos assumiram nas sociedades modernas. (VENUTO, 1999, p.4)

E ainda, a autora acredita que hoje, "(...) resgata-se a idéia do homem sábio, cuja distinção profissional reside justamente no domínio de várias 'ciências'". (VENUTO, 1999, p.16) Mais uma vez, é atribuída a profissão inúmeros afazeres, dentre eles a formação e o desenvolvimento profissional. Ao que se refere ao professor Marcelo (2009) apresenta conceitos que abarcam estas questões,

levantando, portanto, a importância de reacender a vontade dos professores de promover seu desenvolvimento profissional.

(...) pensamos que a denominação desenvolvimento profissional se adequa melhor à concepção do professor enquanto profissional do ensino. Por outro lado, o conceito “desenvolvimento” tem uma conotação de evolução e continuidade que, em nosso entender, supera a tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua dos professores

Rudduck referia-se ao desenvolvimento profissional do professor como “a capacidade do professor em manter a curiosidade acerca da sua turma; identificar interesses significativos nos processos de ensino e aprendizagem; valorizar e procurar o diálogo com colegas experientes como apoio na análise de situações” (Rudduck, 1991, p. 129). Deste ponto de vista, o desenvolvimento profissional docente pode ser entendido como uma atitude permanente de indagação, de formulação de questões e procura de soluções. (MARCELO, 2009, p.9)

Em seguida, o autor apresenta algumas das mais recentes definições do conceito de desenvolvimento profissional de professores, formulada por autores de relevo:

■ “O desenvolvimento profissional dos professores vai para além de uma etapa meramente informativa; implica adaptação à mudança com o fim de modificar as actividades de ensino-aprendizagem, alterar as atitudes dos professores e melhorar os resultados escolares dos alunos. O desenvolvimento profissional de professores preocupa-se com as necessidades individuais, profissionais e organizativas” (Heideman, 1990, p. 4);

■ “O desenvolvimento profissional de professores constitui-se com uma área ampla ao incluir qualquer actividade ou processo que tenta melhorar destrezas, atitudes, compreensão ou actuação em papéis actuais ou futuros” (Fullan, 1990, p. 3);

■ “Define-se como todo aquele processo que melhora o conhecimento, destrezas ou atitudes dos professores” (Sparks & Loucks-Horsley, 1990, pp. 234-235);

■ “Implica a melhoria da capacidade de controlo sobre as próprias condições de trabalho, uma progressão de status profissional e na carreira docente” (Oldroyd & Hall, 1991, p. 3);

■ “O desenvolvimento profissional docente inclui todas as experiências de aprendizagem natural e aquelas que, planificadas e conscientes, tentam, directa ou indirectamente, beneficiar os indivíduos, grupos ou escolas e que contribuem para a melhoria da qualidade da educação nas salas de aula. É o processo mediante o qual os professores, sós ou acompanhados, revêem, renovam e desenvolvem o seu compromisso como agentes de mudança, com os propósitos morais do ensino e adquirem e desenvolvem conhecimentos, competências e inteligência emocional, essenciais ao pensamento profissional, à planificação e à prática com as crianças,

com os jovens e com os seus colegas, ao longo de cada uma das etapas das suas vidas enquanto docentes” (Day, 1999, p. 4);

■ “Oportunidades de trabalho que promovam nos educadores capacidades criativas e reflexivas, que lhes permitam melhorar as suas práticas” (Bredeson, 2002, p. 663);

■ “O desenvolvimento profissional docente é o crescimento profissional que o professor adquire como resultado da sua experiência e da análise sistemática da sua própria prática” (Villegas-Reimers, 2003). (MARCELO, 2009, p.9)

Marcelo (2009) analisa estas definições, entendendo o desenvolvimento profissional docente como um processo, que pode ser individual ou coletivo, mas que deve estar contextualizado com seu ambiente de trabalho, contribuindo para o desenvolvimento de suas competências profissionais através de suas experiências. (p.10) Assim, o autor ainda ressalta que o conceito de desenvolvimento profissional docente vem se modificando na última década, devido a evolução da compreensão de como se produzem os processos de aprender a ensinar. Portanto, uma nova perspectiva que entende o desenvolvimento profissional docente abrange as seguintes características:

1. Baseia-se no construtivismo, e não nos modelos transmissivos, entendendo que o professor é um sujeito que aprende de forma activa ao estar implicado em tarefas concretas de ensino, avaliação, observação e reflexão;
2. Entende-se como sendo um processo a longo prazo, que reconhece que os professores aprendem ao longo do tempo. Assim sendo, considera-se que as experiências são mais eficazes se permitirem que os professores relacionem as novas experiências com os seus conhecimentos prévios. Para isso, é necessário que se faça um seguimento adequado, indispensável para que a mudança se produza.
3. Assume-se como um processo que tem lugar em contextos concretos. Ao contrário das práticas tradicionais de formação, que não relacionam as situações de formação com as práticas em sala de aula, as experiências mais eficazes para o desenvolvimento profissional docente são aquelas que se baseiam na escola e que se relacionam com as actividades diárias realizadas pelos professores;
4. O desenvolvimento profissional docente está directamente relacionado com os processos de reforma da escola, na medida em que este é entendido como um processo que tende a reconstruir a cultura escolar e no qual se implicam os professores enquanto profissionais;
5. O professor é visto como um prático reflexivo, alguém que é detentor de conhecimento prévio quando acede à profissão e que vai adquirindo mais conhecimentos a partir de uma reflexão acerca da sua experiência. Assim sendo, as actividades de desenvolvimento profissional consistem em ajudar os professores a construir novas teorias e novas práticas pedagógicas;

6. O desenvolvimento profissional é concebido como um processo colaborativo, ainda que se assuma que possa existir espaço para o trabalho isolado e para a reflexão;

7. O desenvolvimento profissional pode adoptar diferentes formas em diferentes contextos. Por isso mesmo, não existe um e só um modelo de desenvolvimento profissional que seja eficaz e aplicável em todas as escolas. As escolas e docentes devem avaliar as suas próprias necessidades, crenças e práticas culturais para decidirem qual o modelo de desenvolvimento profissional que lhes parece mais benéfico. (MARCELO, 2009, p.11)

O autor considera que o desenvolvimento profissional pretende provocar mudanças nos conhecimentos e crenças dos professores, e desta forma, provocará uma alteração das práticas docentes em sala de aula e nos resultados da aprendizagem dos alunos, mas afirma que este segmento não funciona desta forma, pois a mudança é um processo lento que deve se apoiar na percepção de que os aspectos importantes do ensino não serão distorcidos com a introdução de novas metodologias ou procedimentos didáticos. E ainda:

(...) a mudança ocorre através da mediação dos processos de aplicação e reflexão, em quatro âmbitos: o domínio pessoal (conhecimentos, crenças e atitudes do docente), o domínio das práticas de ensino, as consequências na aprendizagem dos alunos e o domínio externo. (MARCELO, 2009, p.16)

Ressalta-se, portanto, a importância de se unificar as dimensões pessoais e profissionais dos professores, mantendo o equilíbrio entre sua prática do saber sistematizado assim como a dos aspectos sócio-afetivos, tendo como relevante a questão dos valores.

Amado (2009) aponta que sobre a ordem do “saber fazer” e do profissionalismo acresce-se questões da...

(...) esfera das características pessoais do professor, em que sobressaem a *disponibilidade* (capacidade de ouvir e entender sem deixar de ser crítico), a *aproximação* amistosa e respeitosa (por exemplo, cumprimentar e falar com o aluno em contextos exteriores à escola e à aula) e, muito especialmente, a *capacidade de criar um clima de bem-estar e de humor* (onde o aluno se possa rir e, ao mesmo tempo, sinta incentivo para trabalhar)”. (AMADO, 2009, p.79)

O autor revela a necessidade de fomentar um clima sócio-afetivo positivo entre os alunos (capacidade de trabalhar em grupo, solidariedade e entre-ajuda, aceitação

do outro-diferente, consciência da incompletude dos indivíduos e dos saberes) considerando esta necessária e urgente e ressaltando que é possível desde que se apele a um forte investimento da formação de professores nesse domínio. (p.80)

É importante ressaltar também que neste contexto, a colaboração torna-se visível para que haja a articulação entre os processos de melhoria da escola e a formação e desenvolvimento profissional dos professores. (VEIGA SIMÃO, FLORES, MORGADO, FORTE, ALMEIDA, 2009, p.66)

Assim, circunscrevem-se os créditos que o desenvolvimento profissional deve estimar, para que ocorra uma mudança significativa na escola. Por isso, a necessidade do professor construir-se interiormente, já que sem a vontade do professor, o desenvolvimento e a mudança se desarranjam, não contemplando assim mudanças externas no âmbito educacional.

Nesse sentido, desenvolvimento e mudança apresentam-se de modo indissociável. No entanto, a mudança só ocorre se o professor quiser mudar. Como refere Day (2001, p. 17), “os professores não podem ser formados (passivamente). Eles formam-se (ativamente)”. Assim, os vários estudos têm mostrado que a mudança requer a cooperação activa dos professores. No entanto, existem vários constrangimentos que constituem obstáculos à mudança, nomeadamente ao nível das culturas profissionais. É neste sentido que McLaughlin e Talbert (2001, referenciados por Day, 2004, p. 198) defendem que “as comunidades de aprendizagem de professores constituem o melhor contexto para o crescimento profissional e para a mudança”. Nesta sequência de ideias, Day (2004, p. 199) argumenta que, “embora por definição o professor seja responsável pela qualidade do seu trabalho na sala de aula, as escolas que adotam os ideais e práticas de *comunidade* têm uma responsabilidade colectiva em relação às condições em que os professores e os alunos trabalham”. Neste sentido, Sachs (2003, citado por Day, 2004, p. 202) defende que os professores desempenham um papel essencial na definição da cultura da escola, devendo transformar-se em “profissionais activistas”. Embora a construção de redes de aprendizagem colaborativas leve bastante tempo, a literatura sugere que estas oferecem benefícios significativos, quer para os docentes quer para os alunos. Segundo Day (2004, p. 207), a colaboração tende a reduzir o sentimento de impotência dos professores e a aumentar a sua auto-eficácia colectiva e individual. (VEIGA SIMÃO, FLORES, MORGADO, FORTE, ALMEIDA, 2009, p.67-68)

Como aponta o enunciado acima, a partir do trabalho de interioridade, mudanças e desenvolvimento profissional, aliado a colaboração, os professores se sentirão menos impotentes em relação a seu trabalho, aumentando assim a sua

auto-eficácia coletiva e individual, provocando conseqüentemente melhoras na educação.

Desenvolver a profissionalidade docente dentro de um contexto coletivo e buscar aproximar-se de sua obrigação moral e compromisso com a comunidade dará oportunidade para que se promova uma educação para a fraternidade.

Capítulo 3 **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

3.1 – A PESQUISA DE ANÁLISE QUALITATIVA DESCRITIVA

Como caminho de investigação escolheu-se a pesquisa de análise qualitativa (ALVES, 1991), do tipo descritiva, tendo no paradigma do construtivismo social (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZANJDER, 1998) a referência escolhida.

Neste tipo de pesquisa, o pesquisador se propõe a compreender os significados atribuídos pelos atores às situações e eventos dos quais participam, tentando entender a “cultura” de um grupo ou organização, na qual coexistem diferentes visões correspondentes aos subgrupos que os compõem.

Em linhas gerais, as pesquisas qualitativas têm como principal característica o fato de seguirem uma tradição “compreensiva” ou “interpretativa”, significando que estas investigações partem do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores. O comportamento adotado tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado (PATTON, 1986).

3.1.1 As técnicas propostas para a coleta de dados

Como técnica para a coleta de dados selecionou-se a fonte documental (relatórios de professoras referentes ao Projeto A Escola do Corpo – EMEIEF/Limeira) e quatro autobiografias de professoras, contemplando suas trajetórias de vida.

Na análise de Phillips (1974) são considerados *documentos* quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano, como leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas,

memorandos, discursos, jornais, revistas, arquivos escolares, entre outros. No entanto, entre os diferentes *documentos* que podem ser encontrados há necessidade de se estabelecer uma classificação em relação a esta fonte, como *documento oficial* - um decreto, um parecer; *documento técnico* - um relatório, um planejamento e *documento pessoal* - uma carta, um diário, uma autobiografia. De acordo com Alves-Mazzotti & Gewandsznajder (1998), a fonte documental tanto pode ser usada como uma técnica exploratória (indicando aspectos a serem focalizados por outras técnicas), como para 'checagem' ou complementação dos dados obtidos por meio de outras técnicas. Neste estudo, a fonte documental foi tanto utilizada como técnica exploratória.

3.1.2 A técnica proposta para a análise dos dados coletados

Na apreciação dos dados coletados se estará utilizando como referência a análise de conteúdo (BARDIN, 1979). De acordo com Bardin (1979) este método abarca diferentes etapas de trabalho na organização da análise, como a codificação, a categorização e a inferência. Neste trabalho, visando atingir os objetivos propostos escolheu-se para o tratamento dos dados a análise temática que emerge do contexto dos dados selecionados na forma de eixos, temas, enfim, categorias.

Sendo assim, escolhemos como objeto de pesquisa as autobiografias, que foram realizadas no decorrer do projeto que se desenvolveu na escola. Esta escolha justifica a necessidade de perceber o aspecto humano do ser professor, o que corrobora com a temática abordada neste estudo.

O material biográfico limitou-se a relatos escritos e sua análise se deu por meio da análise de conteúdo, com a finalidade de interpretar a escrita de modo objetivo e subjetivo (BARDIN, 1979).

3.2 A ESCOLA MUNICIPAL: E.M.E.I.E.F. "BEIJA FLOR"

A escola escolhida foi selecionada em virtude de que no ano de 2009 passei a ter uma bolsa do núcleo de ensino que envolvia a prestação de serviços nesta instituição. Entretanto ao entrar em contato com esta escola percebeu-se que ela trabalhava naturalmente elementos da dimensão humana do ser professor, nos levando a mudar o local de coleta que seria em Rio Claro, vinculado ao Projeto

Escola de Educadores, do qual também já tinha participado de um módulo como aluna.

A Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental “Beija Flor” foi fundada no ano de 1998 para atender os moradores do bairro e população circunvizinha da cidade de Limeira/SP, sendo a maioria de famílias pobres e com problemas de estrutura familiar relacionadas à violência, alcoolismo, drogas, desemprego etc.

Em 2001, a direção da E.M.E.I.E.F. “Beija Flor” buscou na Unesp, Campus de Rio Claro, auxílio para a solução de problemas de comportamento observados nos alunos., bem como no âmbito da escola e professores.

A partir destas reuniões foram elaborados e desenvolvidos projetos de intervenção na escola de 2002 a 2009, resultando na publicação de um material denso, mas também de uso restrito, considerando que muitos deles só se encontram na forma digitalizada por serem projetos aprovados por organismos internos da própria universidade em que se originou.

Porém dos diferentes projetos que tivemos contato nos chamou atenção os eixos temáticos da escola, currículo oculto, utilizados como referências para dar um norte na escola circunscrito a: - *Quem ama conheci a si mesmo e exerce a cidadania*; - *Quem ama respeito o seu espaço*; - *Quem ama valoriza o meio ambiente e a cultura*; - *Quem ama sonha e realiza*. (SOUZA NETO, 2005, 2008, 2009)

Dentro desse contexto Souza Neto (2005b) também assinalou que o problema da escola, da intervenção relacionada com o comportamento motor de alguns escolares, era significativo, mas mais significativo era esta situação no âmbito das **relações interpessoais**, professor-professor, professor-aluno, bem como de falta de atenção no processo de aprendizagem.

Dessa forma, como consta nos relatórios desse trabalho, a intervenção teve como meta fornecer subsídios para o planejamento de atividades físicas dessas classes e, possivelmente, de outras classes. Também houve necessidade de se conhecer melhor o que fundamenta a ação docente na escola na elaboração do plano de ensino e planos de aula, bem como desvelar o que fundamenta o exercício da profissionalidade docente.

A partir deste trabalho (e partindo da questão das relações interpessoais) com o corpo docente nas reuniões pedagógicas, surgiu a proposta de através de um registro escrito fazer um exercício de reflexão e retomar a trajetória de vida

(autobiografias) como alunos e posteriormente como professores. Este registro foi arquivado e agora utilizado como documento de análise na presente pesquisa.

3.2.1 Projetos Desenvolvidos

Ao analisarmos os documentos referentes ao Projeto de Limeira verificou-se que este tem como objetivos ser um projeto coletivo (de intervenção na realidade escolar, de caráter interdisciplinar, visando a produção de material didático-pedagógico), com características de projeto induzido, no que se refere a estar trabalhando com temáticas relacionadas *“a problematização dos processos interacionais na escola”*, buscando a sua melhoria (tendo como foco: *a relação entre alunos, professor e aluno e professores*), bem como *“formação inicial e continuada dos professores”* (focalizando a questão dos *“saberes docentes”*, o exercício da *profissionalidade docente* e a *autonomia profissional*). (SOUZA NETO, 2008, 2009)

Cabe ainda ressaltar que a proposta deste projeto faz parte de um grande projeto guardar-chuva denominado CORPO e ESCOLA, iniciado em 2003, De modo que a cada ano em como proposta desenvolver um subprojeto que traga respostas aos problemas diagnosticados. Porém, cada qual com uma identidade própria, ou seja, na forma de um “projeto”, mas mantendo sempre uma interdependência com um constructo maior, como, por exemplo, um quadro teórico ou referencial teórico. Na solução desses limites uma possibilidade são os textos biográficos (autobiografia), visando fornecer ferramentas para a superação das dificuldades encontradas.

O processo que está sendo descrito segue o seguinte itinerário:

(1) 2003 - *“Corpo, desenvolvimento humano e educação”* se trabalhou com a avaliação motora, tendo como objetivo uma intervenção relacionada aos componentes motores que estavam afetando o processo de escolarização (alfabetização);

(2) 2004 – *“O corpo: na escola, da escola, no processo de escolarização”* elaborou-se um caderno de atividades didático-pedagógico, visando fornecer subsídios que orientassem os professores na sua prática pedagógica;

(3) 2005 – *“O corpo na escola: da dimensão motora a dimensão afetiva”*, a ênfase voltou-se para a questão das relações interpessoais, pois um professor que não gosta de aluno ou não se relaciona bem com seus colegas, funcionários ou

administração não consegue caminhar com o processo pedagógico, tendo sido introduzido a temática da educação para a paz e;

(4) 2006 - “*O corpo na escola: da dimensão afetiva a dimensão motora*”, tendo como encaminhamento anterior a educação para a paz neste ano traduziu-se a proposta austríaca (2004) do “esporte para a paz”, englobando a noção de valores vinculados à prática motora, bem como se trabalhou com os professores aspectos relacionados ao exercício da docência e consciência corporal.

(5) 2007 - “*O corpo na escola e a escola do corpo: perspectivas para uma pedagogia da unidade e projetos interdisciplinares*” o foco das atenções centralizou-se na prática do dado do movimento – educação física, tendo tido bons resultados com as crianças, mas também nos apontou o professor que não consegue trabalhar em função de ficar preso em seus esquemas.

(6) 2008 - *A escola do “corpo” - perspectivas para uma pedagogia da unidade: produzir a vida do professor, a profissão docente e a escola*, iniciou-se este trabalho mais denso encontrando muita dificuldade no tempo dos professores estarem materializando as suas autobiografias (produzir a vida do professor), mas no final se conseguiu as auto-biografias.

(7) 2009 - a proposta propõe a continuidade do projeto *A escola do “corpo” – perspectivas para uma pedagogia da unidade: produzir a vida do professor, a profissão docente e a escola*, visando dar prosseguimento ao trabalho de 2008, no caso, mantendo-se (ou propondo-se) os seguintes objetivos:

(a) Identificar nos problemas da sala de aula a possibilidade de elaboração e implementação de pequenos projetos temáticos, na perspectiva do professor-pesquisador, rumo a uma pedagogia da “unidade”, incentivando projetos interdisciplinares;

(b) Realizar o **VI SEDEMO em Rio Claro**, tendo como desafio a promoção desse evento, envolvendo os professores das escolas de Limeira e Rio Claro onde o projeto está sendo desenvolvido na organização e programação.

(c) Identificar na implementação de material didático-pedagógico (dado do amor, dado do movimento e/ou implementação de um dado pedagógico), adequações que possibilitem a sua melhor utilização através de reunião pedagógica para este fim e;

(d) Produzir a vida do professor, da profissão docente e da escola no envolvimento dos professores em trabalhos biográficos e dos funcionários, alunos e professores na “reinvenção” da escola.

De acordo com SOUZA NETO (2009) fica claro que os documentos analisados corroboram com esta pesquisa, no sentido de trabalhar com projetos que ultrapassam as questões dos conteúdos e, que passa a possibilitar a abordagem dos valores, assim como as dimensões pessoais e profissionais, cabendo ressaltar que este projeto se desenvolveu de forma contínua.

3.2.2 Os documentos dos Projetos Selecionados

Foram selecionados os seguintes Projetos como objeto de estudo desta pesquisa:

2005 – *“O corpo na escola: da dimensão motora a dimensão afetiva”*, a ênfase voltou-se para a questão das relações interpessoais, pois um professor que não gosta de aluno ou não se relaciona bem com seus colegas, funcionários ou administração não consegue caminhar com o processo pedagógico, tendo sido introduzido a temática da educação para a paz e;

2006 - *“O corpo na escola: da dimensão afetiva a dimensão motora”*, tendo como encaminhamento anterior a educação para a paz neste ano traduziu-se a proposta austríaca (2004) do “esporte para a paz”, englobando a noção de valores vinculados à prática motora, bem como se trabalhou com os professores aspectos relacionados ao exercício da docência e consciência corporal.

2008 - *A escola do “corpo” - perspectivas para uma pedagogia da unidade: produzir a vida do professor, a profissão docente e a escola*, iniciou-se este trabalho mais denso encontrando muita dificuldade no tempo dos professores estarem materializando as suas autobiografias (produzir a vida do professor), mas no final se conseguiu as auto-biografias.

2009 - a proposta propõe a continuidade do projeto *A escola do “corpo” – perspectivas para uma pedagogia da unidade: produzir a vida do professor, a profissão docente e a escola*, visando dar prosseguimento ao trabalho de 2008.

3.3 PROFESSORES PARTICIPANTES

Com base nos documentos analisados, levantou-se que as professoras da Educação Básica da instituição (Educação Infantil e Primeiras Séries do Ensino Fundamental) participaram do projeto desde seu início (ano de 2002). Embora elas sejam em torno de 35 docentes cabe ressaltar que este número é flutuante, pois um terço desse número são professoras substitutas. Desse quadro um terço são de professoras que mudam de escola por remanejamento (pontuação) ou por serem substitutas. De modo que todo ano há a troca de um terço de docentes ficando reduzido esse número a dois terços de pessoas. Deste número se pode trabalhar normalmente com um grupo efetivo de um terço das professoras, mas não superior a dois terços em termos de continuidade. (SOUZA NETO, 2008)

Capítulo 4 **APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS**

Neste tópico são apresentados os resultados do trabalho de campo organizados. Os dados foram coletados da fonte documental da escola, contemplando uma produção material relacionada a textos de Souza Neto (2003, 2005, 2008, 2009); Souza Neto et al (2005, 2006); Cardozo e Souza Neto (2005); Silva, Souza Neto, Benites (2008).

Dessa coleta organizaram-se três eixos temáticos, abarcando: a escola municipal em que foram coletados os dados; o exercício da profissionalidade docente e a questão da fraternidade na escola; e ser professor: profissionalidade e fraternidade.

4.1 O exercício da profissionalidade e a questão da fraternidade na EMEIEF “Beija Flor”

Baseando-se nos documentos referentes ao Projeto de Limeira, que registraram em artigos e relatórios dados relevantes que abarcam relatos, entrevistas, apontamentos e autobiografias dos docentes participantes, apresentarei a coleta destes para uma análise posterior em relação a temática proposta nesta pesquisa.

A princípio, cabe ressaltar que, como resultados das atividades propostas puderam ser observados:

Com relação a meta de **produzir a profissão docente**, o V SEDEMO auxiliou nesta tarefa, pois pela primeira vez os professores assumiram reuniões pedagógicas com seus colegas, bem como na escola, através da reflexão sobre esta temática

apontaram a seguinte compreensão (mesclando produzir a vida do professor e a profissão docente com os problemas da escola no âmbito de sua organização. (SOUZA NETO, 2008, p.11-12)

<u>RELATOS DAS PROFESSORAS DE LIMEIRA</u>	
<u>PROFESSORA 1</u>	A importância da autonomia pedagógica. Tarefas diárias e uma sobrecarga permanente de atividades.
<u>PROFESSORA 2</u>	Os professores tem que se assumir como produtores de sua profissão. A formação do professor deve ser processo permanente.
<u>PROFESSORA 3</u>	"Os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais, todos eles comportam situações problemáticas que obrigam a decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflitos de valores. As situações que os professores são obrigados a enfrentar (e de resolver) apresentam características únicas, exigindo, portanto respostas únicas: o profissional competente possui capacidades de auto- desenvolvimento reflexivo."
<u>PROFESSORA 4</u>	Como profissionais devemos refletir a nossa própria prática; redescobrir a nossa identidade na reconstrução do saber, visando a nossa transformação.
<u>PROFESSORA 5</u>	A importância da formação de professores (em serviço) para seu desempenho docente. A formação se constrói através de trabalhos reflexivos e críticos sobre a prática de uma identidade pessoal. A formação docente desencadeia a autonomia profissional. O professor é produtor de "sua" profissão.
<u>PROFESSORA 6</u>	Ausência de um projeto coletivo, mobilizador do conjunto da classe docente. Os professores esperam que lhes digam o que fazer, apoiando-se em especialistas. A formação de professores tem ignorado o desenvolvimento pessoal. É de grande importância investir na pessoa e essa pessoa é o professor. A formação não se constrói por acumulação de cursos mas através de um trabalho reflexivo crítico sobre as práticas e de construção permanente de uma identidade pessoal.
<u>PROFESSORA 7</u>	É preciso trabalhar o professor na reflexão de sua prática; fazer com que descubra sua identidade, visando a sua transformação.
<u>PROFESSORA 8</u>	A questão do desenvolvimento pessoal no que diz respeito à resignificação de nossas práticas. Construindo-se uma relação entre saber e conhecimento.
<u>PROFESSORA 9</u>	O professor acaba não tendo autonomia pedagógica, acaba sempre dependendo de outros especialistas. O único modo de romper com este paradigma é nos tornar professores investigativos.
<u>PROFESSORA 10</u>	As situações que os professores são obrigados a enfrentar (e a resolver) apresentam características únicas, exigindo, portanto, respostas únicas: o profissional competente possui capacidade de auto- desenvolvimento reflexivo.
<u>PROFESSORA 11</u>	A profissionalização docente só se dá através das mudanças nas práticas pedagógicas, de uma auto- reflexão crítica. O professor é o autor de sua prática pedagógica portanto constrói sua teoria através desta prática.
<u>PROFESSORA 12</u>	Precisamos resignificar as nossas práticas, visando a autonomia enquanto pessoa e profissional. Tentar fundar novamente a escola. Entretanto a consciência de si do professor não é suficiente, se faz necessário que a direção também resignificasse suas práticas e exigências.
<u>PROFESSORA 13</u>	Esse texto me fez refletir sobre minha prática ajudando-me a resignificar as teorias que me mostram hoje seu lugar em minha prática.
<u>PROFESSORA 14</u>	Projetos escolares são formadores (de professores) e só são realmente eficazes se forem elaborados coletivamente, numa perspectiva de co- responsabilidades.
<u>PROFESSORA 15</u>	Refletindo sobre o texto é preciso repensar a nossa prática pedagógica, pensando, refletindo e reconstruindo nossos saberes, estes saberes no nosso cotidiano que já possuímos, nossas experiências. Esse repensar somente será significativo quando o trabalho é coletivo, realizado em equipe, objetivando um resgate da nossa autonomia.
<u>PROFESSORA 16</u>	Reflexão sobre a prática pedagógica e trabalhar nossa autonomia.
<u>PROFESSORA 17</u>	De ter nossa autonomia pedagógica e não de ser meros técnicos. A formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma "nova" profissionalidade docente estimulando as emergências de uma cultura profissional no seio do professorado.

PROFESSORA 18 O que mais me fez refletir foi que o professor tem que pensar sim a sua prática pedagógica em conjunto. Que nós como profissionais da educação devemos sempre estar refletindo e resignificando nossas práticas. E que o processo é construtivo.
PROFESSORA 19 Para a formação docente considero a criação de redes coletivas de trabalho um processo construtivo que permite <u>tomar</u> o conhecimento sobre a ação, refletir sobre a ação, e então redirecionar a prática refletindo sobre a reflexão na ação. No exercício coletivo dialógico e interativo enxergo a minha prática de fora dela e a reconstruo cooperativamente refazendo a ação para tornar ao ciclo de novo.
PROFESSORA 20 Descobrir a nossa identidade, reconstrução do saber, visando a transformação.
PROFESSORA 21 Nos anos 80, os professores não trabalhavam no coletivo e com o tempo foi se vendo a necessidade de se trabalhar de forma mais harmônica e integrada; de se rever a prática e se contextualizá-la.
PROFESSORA 22 A formação não se constrói por acumulação, mas sim através de um trabalho de reflexão crítica sobre suas práticas.
PROFESSORA 23 O que mais me chamou atenção: - A falta de autonomia pedagógica esperando dos especialistas. - A formação ter ignorado o desenvolvimento pessoal. - A importância de se mudar isso e o saber explicar porque sabemos.
PROFESSORA 24 Achei interessante o texto de desenvolvimento pessoal, encontrando o espaço entre as dimensões pessoais e profissionais, evoluindo e trocando nossas práticas pedagógicas.
PROFESSORA 25 Precisamos urgente trabalhar em conjunto, sempre refletindo sobre o que estamos fazendo, o que fizemos e como poderíamos fazer; fazendo com que consigamos construir um projeto coletivos. Para que isso ocorra precisamos romper alguns paradigmas que caminham juntos conosco.
PROFESSORA 26 O que me chamou a atenção foi a reflexão que cita que a formação é o encerramento de uma ação. E é bem isso mesmo. Nada nos prepara mais para o dia a dia que a experiência que ganho com o que faço. E que a grande luta hoje, num ambiente escolar é a formação de professores autônomos.

Quadro 1 – Vida de Professor

Ao analisar a esta síntese que se refere aos relatos dos professores participantes, estes, deram margem para a perspectiva de uma maior amplitude de compreensão do exercício da profissionalidade docente. Ao abarcar tais questões, o ponto mais vulnerável desse projeto foi no âmbito de se produzir a escola, havendo alguns avanços, mas também encontrando muito limites. Segundo os dados do relatório em questão, os limites ficaram por conta da morosidade do trabalho com os funcionários (25 pessoas da escola em questão) que têm muita dificuldade de sair do lado pessoal e enfrentar o lado profissional coletivo. As questões pessoais falam mais alto que o desejo da profissionalização no âmbito coletivo, mas reconhecem que como está não dá para continuar. Portanto há esperanças de resolução de alguns problemas, pois muito manifestaram o desejo de fazer parte de uma “nova” escola construída por todos e ainda, salienta-se que houve avanços no repensar a escola por parte dos professores, nos dois encontros pedagógicos que houve, considerando ser necessário:

- trocar experiências; compartilhar saberes; reflexões coletivas; estabelecimento de objetivos e aproveitamento dos espaços de discussão coletiva para estas reflexões e compromissos;
- trabalho em equipe (na escola); superar o medo de partilhar, compartilhar medos e saberes;

- os saberes dos professores não são valorizados quando cabe a eles somente aplicar algumas reformas educativas. São necessárias reformas democráticas, elaboradas com a participação considerável de todos os profissionais da escola que atuam na educação. (SOUZA NETO, 2008, p.11-12)

Portanto observa-se uma abertura para um trabalho individual e coletivo em que se considera não só o professor, mas também a profissão/profissionalização e a escola.

Outros dados obtidos nos estudos realizados referem-se ao jogo do dado que estaria auxiliando nesta reflexão, assim como o repensar o trabalho coletivo e um novo olhar em direção ao outro, foi aperfeiçoado o jogo do dado do movimento, tendo nos relatos, a seguir, uma amostra do que foi obtido, considerando:

(I) *As faces do dado:*

- **JOGUE PARA VALER** – Faça o seu melhor.
- **JOGUE LIMPO** – Seja honesto com você e com os outros.
- **CUIDADO** – Respeitar a todos, todos são importantes.
- **ERGA A CABEÇA** – Não desanime. Não desista mesmo quando for difícil.
- **CELEBRAR** – Divertir com o sucesso dos outros tão quanto o seu próprio.
- **FAÇA A DIFERENÇA** – Grandes objetivos nós podemos alcançar juntos!

Quadro 2 – As faces do dado

(II) *Um exemplo:*

Professor 32: relato individual
(segunda-feira) - CELEBRAR – Divertir com o sucesso dos outros tão quanto o seu próprio. <i>“Conversei com a V diretora e decidimos juntas participar do grupo de estudos na UNESP. Fiquei muito feliz, mas, só me senti realizada mesmo por estarmos juntas nessa!”</i>
(terça-feira) - CUIDADO – Respeitar a todos, todos são importantes. <i>“Acredito mesmo que cada um tem sua função e é importante; até consigo respeitá-los e ter uma atitude profissional/ética, mas com ‘apatia’... pois, na verdade, não consigo gostar de todos! É difícil conviver com pessoas falsas e até dissimuladas. O que importa é que tenho conseguido ser educador, ética e justa! Com essa pessoa!”</i>
(quarta-feira) – Não joguei.
(quinta-feira) - FAÇA A DIFERENÇA – Grandes objetivos nós podemos alcançar juntos! <i>“Hoje conversei com a V e falei que tenho interesse em convidar a T e a L para o grupo de estudo. Ela concordou e elas toparam. Juntas, somos + fortes!”</i>

(segunda-feira) - JOQUE LIMPO – Seja honesto com você e com os outros. <i>“Hoje fui sincera e por isso, talvez, odiada; a pessoa em questão não foi honesta, não disse a verdade, não assumiu seu erro! Sofri! Mas, não me arrependo de ter dito a verdade. Para mim, profissionalmente, é tão simples dizer... errei, me desculpe, ... Por que para ela não é?!? Chorei muito!!! (em casa, é claro)”</i>
(terça-feira) - JOQUE PARA VALER – Faça o seu melhor. <i>“Conversei com as crianças, os alunos, sobre como podemos ser ‘melhores’, elas adoraram o papo, consegui ter + paciência para ouvi-los e foi legal. No fundo acho que dei o melhor de mim para eles neste momento! Que bom!!!”</i> Observação: <i>“O registro do diário é muito difícil. Sugiro que joguemos o dado semanalmente com as crianças, vivenciando a semana toda a mesma face!!!”</i>

Quadro 3 – O jogo do dado

(III) Os relatórios coletivos sobre o dado do movimento

<i>O jogo do dado do movimento</i>
Professor 33 – Pré-I JOQUE LIMPO – Seja honesto com você e com os outros <i>“No dia 1 o grupo copo-de-leite passou por uma situação em que um aluno contou para a professora e os amigos uma mentira a respeito de uma ocorrência que prejudicaria a todos. Quando a frase foi compartilhada, vários alunos disseram que aquele amigo não havia sido honesto. Em roda de conversa todos analisamos como a mentira é ruim e prejudicial e a importância de jogarmos limpo”</i>
Professores 1, 2, 3 – Pré-II <i>Em nossas turmas, o dado era jogado às terças-feiras e a face sorteada era exposta num painel do corredor da escola.</i> <i>Depois que as crianças se familiarizaram com a rotina do dado, passaram a cobrar dos próprios colegas as atitudes adequadas respeitando a face sorteada.</i> <i>Apesar de ser uma turma com pouca idade foi muito importante as discussões e reflexões sobre as atitudes. Os alunos passaram a agir menos impulsivamente tanto nas relações com os colegas quanto com os professores.</i>
Professores 4, 5, 6, 7 – Pré-III <i>Primeiro precisamos explicar para eles as frases do dado e como iríamos fazer.</i> <i>As primeiras vezes foi um pouco difícil, mas com o decorrer das semanas, eles não deixavam de fazer o jogo e também comentavam que alguns colegas não faziam aquilo que a face do dado havia sido sorteada na semana.</i> <i>O dado era jogado pela criança em ordem alfabética da classe. Após a face sorteada, colocávamos no quadro que era exposto no corredor com todas as outras classes e alguns deles observavam qual face foi a que mais saiu</i>
P7 – JOQUE LIMPO – Seja honesto com você e com os outros <i>O jogo do dado tem sido muito gratificante, as crianças esperam por esse dia. Em alguns parece não surtir efeito nenhum, mas em geral eles têm participado mais das discussões em classe que por sinal tem me surpreendido muito.</i> <i>Em uma das semanas aconteceu um fato que fiquei muito surpresa. Na semana havia saído a face “jogue limpo” e na hora do leite um dos meninos deu um soco no outro. Quando este veio me contar chorando que outro aluno havia batido eu o chamei e comecei a conversar com ele, mas negava tudo. Foi aí que outro aluno disse a ele que não podia ser aquilo, pois no dado havia saído que não poderíamos mentir. Era “jogue limpo”, então ele deveria dizer a verdade, mesmo porque não devemos bater em ninguém, muito menos em um amigo da classe.</i> <i>Fiquei muito feliz. Não tinha a idéia de que eles tão pequenos poderiam refletir e influenciar tanto assim a ponto do aluno que bateu no outro pediu desculpas e disse que não faria mais.</i>
Professores 8, 9, 10, 11, 12, 13 – 1º ano <i>Inicialmente tivemos que fazer uma reflexão sobre as faces com os alunos.</i> <i>Após o dado fazer parte da rotina, era necessário que se retomasse o sentido da face do dia, em</i>

vários momentos através de exemplos. Os alunos passaram a se cobrar mutuamente, tendo como referência o dado do movimento. Depois de certo tempo os próprios alunos cobravam e cada um deles – o ajudante do dia – era responsável por jogar.”
Professores 14, 15, 16, 17, 18, 19 – 2º ano “O jogo do dado nos 2º anos de escolaridade foi combinado em grupo que seria realizado às 5ª feiras já que neste dia cada professora estava com seu grupo. No início da aula nós jogávamos o dado com os alunos e fazíamos a reflexão sobre o que significava para vida a frase tirada, e como pode ser aplicada na vida para melhorar a convivência na escola e fora dela. Uma das frases que saiu várias vezes em um grupo dizia respeito ao trato dos alunos com os colegas, <u>tratar o outro como gostaria de ser tratado</u>. Esta frase foi significativa ativa para o grupo devido às discussões freqüentes que havia entre os alunos. Quando ocorria estas desavenças, recorriamos à frase da semana para que eles parassem e se desculpassem.”
Professores 20, 21, 22, 23, 24, 25 – 3º ano O jogo do dado do movimento foi sugerido pelo professor K à nossa escola com o intuito de estimular a reflexão sobre nossas ações e pensamentos. As professoras do 3º ano de escolaridade planejaram o jogo do dado da seguinte forma: - O dado seria jogado às 3ª feiras, às 8h da manhã, com cada uma das 6 turmas. - o resultado, ou seja, a face do dado sorteada em cada turma era afixada num painel, que fica no corredor de entrada da escola. - a professora de cada turma reflete com as crianças o significado da face sorteada e pede para que os alunos observem em seu dia-a-dia as reflexões do dado. - Na 2ª feira, o professor faz uma “roda de conversas” onde os alunos contam suas experiências em relação às reflexões sobre a face do dado. - O resultado da semana é fundido num texto e registrado, num caderno em forma de diário. <u>Conclusões</u> O jogo do dado do movimento despertou o interesse dos alunos. Muitos deles não conseguiam aguardar a 2ª feira para contar sua experiência e procurava as professoras para conversar durante a semana. Contribuiu também, para que as crianças expusessem suas idéias, a troca de experiências entre as crianças. Trouxe mais “união” entre os alunos, e novos valores foram agregados em suas ações. As crianças também apresentaram melhora nos níveis de auto-controle e tolerância ao diferente.”
Professores 26, 27, 28, 29, 30, 31 – 4º ano Primeiramente realizamos explicações para os alunos sobre as frases das faces do Dado do Movimento. Assim ficou combinado que o dado faria parte da rotina do dia e que deveríamos fazer uma reflexão através de exemplos. Depois de alguns dias, os próprios alunos passaram a se cobrar e cada dia um aluno ficava responsável por jogar o dado.

Quadro 4 – O jogo do dado

Como pudemos perceber num primeiro momento, o dado foi utilizado inicialmente pelos docentes, como podemos comprovar no relato do Professor 32, sendo que, foi abordada a questão da reflexão e do agir a que se refere a uma função de uma mudança interior. Após esta dinâmica, nos foi apresentado no próximo quadro os relatos das professoras ao jogarem o dado com as crianças, sendo que, em suas falas, registrou-se que o exercício construção interna feita primeiramente com os docentes partiriam para a prática na tentativa de uma mudança exterior.

Tendo em vista os relatos descritos acima, também salientou-se que o jogo do dado auxiliou o repensar de algumas atividades em conjunto, tendo sido apresentado apenas algumas experiências em caráter ilustrativo.

Da mesma forma, as dificuldades que os professores tinham de se relacionar com o corpo, dicotomia corpo-mente, ou na questão de valores (o jogo do dado do amor) e/ou conteúdo que fundamentam a ação docente levou a se tentar um diagnóstico sobre os professores., considerando o jogo do dado do amor:

O Jogo do dado do amor propõe como regra:

“Faça ao outro o que gostaria que fizesse a você não faça ao outro o que não gostaria que fizesse a você”.



Amar a todos – querer bem a cada um: o simpático e o antipático, o bonito e o feio, o rico e o pobre, o adulto e a criança, o jovem e o idoso, independente de raça, cor, gênero ou convicção religiosa.



Ser o primeiro a amar – não esperar que o outro tome a iniciativa; usar a criatividade, “re-inventando” possibilidades para aprofundar o relacionamento com o outro.



Ver em cada um Alguém especial – indica o “limite sem limites” da responsabilidade que temos em amar (humanizar): dar um “bom dia”, um sorriso, ouvir o outro.



Fazer-se “um” – colocar-se no lugar do outro para entender a sua realidade, os seus limites, sem perder o objetivo da própria ação. O amor não é sentimentalismo, mas um esforço que nos ajuda a “viver o outro”: se ele chora, choramos com ele; se ele ri, alegremo-nos com ele.



Amar o inimigo – talvez não tenhamos “grandes inimigos”, mas há alguém que nos parece antipático, de difícil relacionamento; amar é enfrentar a dificuldade, superar o obstáculo. Desse modo podemos romper divisões, derrubar barreiras.



Amar-se reciprocamente – estabelecer o processo da reciprocidade; acreditar na minha capacidade e na capacidade que o outro tem de se doar, de se relacionar e que este relacionamento pode se tornar fonte de felicidade.

Nos documentos abordados, ao tratar da profissionalidade, Contreras (2002, p. 73), foi lembrado de forma a apresentar o termo profissionalidade para designar “o modo de resgatar o que de positivo tem a idéia de profissional no contexto das funções inerentes ao trabalho docente”, abarcando três dimensões:

- *obrigação moral* – tendo como componentes a preocupação com o bem estar dos alunos e com a ética, perpassando as relações de afetividade e motividade;
- *compromisso com a comunidade* – estabelecendo, inicialmente, com os professores e, a seguir, com a sociedade como um todo intervenção nos problemas sociais e políticos, e compreendendo a escola como um local de preparação para a vida futura, como agente regulador da sociedade (liberdade, igualdade, justiça);
- *competência profissional* – transcende o domínio de habilidades e técnicas e emerge a partir da interação entre a *obrigação moral* e o *compromisso com a comunidade*.

Dessa leitura levantaram-se o questionamento de que na construção dessa profissionalidade precisamos saber:

Qual é a nossa concepção de professor?

O que esperamos de nossos alunos?

Como vamos colocar isto na prática?

Como, nós nos inserimos neste contexto?

Porém, visando aprofundar este contexto foi sugerido aos professores que fizessem uma reflexão a partir da proposta de quatro formas de ações referenciadas por Ortiz (2003, p.6):

Descrever: *O que faço?*

O objetivo desta ação é descrever eventos concretos de ensino em que se revê suas ações distanciados do contexto, o que permite maior organização e possibilidade de enxergar seu plano de aula, como se desenrolou sua aula naquele dia. Essas descrições não precisam ser complexas ou técnicas, mas devem considerar e dar voz à ação dos praticantes.

Informar: *O que significa isto? Qual o significado das minhas ações?*

Implica a busca dos princípios que embasam, conscientemente ou não, as ações realizadas. Ao informar, o professor pode perceber e verbalizar as teorias que ele próprio foi percebendo e internalizando no decorrer de sua história como aluno e como professor, as quais permeiam a sua ação e/ou o seu texto.

Confrontar: *Como me tornei assim? Como cheguei a agir dessa forma?*

Este é momento de confrontar idéias e razões, de interrogar as teorias que embasam as ações, de questionar o senso comum com o objetivo de entender por que se ensina do modo como se ensina.

Reconstruir: *Como posso fazer diferente?*

Aprender é reconstruir, remodelar, transformar, integrar o novo ao conhecido. Pela reconstrução dos seus conceitos e visões, o professor pode alterar a sua prática, compreendendo que o ensino não é uma realidade imutável, definida pelos outros, mas contestável na sua essência. De forma que possa decidir o que é melhor para a sua prática (teorização). Portanto aproxima-se a teoria da prática, o pensamento da ação, o professor do pesquisador, visando a sua emancipação, a sua autonomia. (ORTIZ, 2003, p. 6)

Na aplicação desse exercício constatou-se que:

Descrever: o que faço?

Grupo 1: Quando analisamos todas as reflexões acerca das ações feitas a partir do jogo do dado, pudemos perceber que muitas delas estavam voltadas para a melhoria do relacionamento entre os pares, em relação à família e em relação aos alunos. Observa-se

uma preocupação com o respeito e a diversidade e muitos relatos demonstraram uma dificuldade em colocar em prática as reflexões feita a partir do dado.

Grupo 2: Percebemos que os termos mais citados foram as frases “Amar o inimigo” e “Amar por primeiro/Amor recíproco” que retomou a questão do sentimento de cada um em relação aos alunos, à família, aos colegas de trabalho, pois foram considerados termos difíceis e sentimentos complexos de serem expressados.

Informar: o que significa isso? Qual o significado de minhas ações?

Grupo 1: As relações trazem implícitas o princípio da ética e da tentativa de se encaminhar, de buscar o respeito as diferenças pessoais. Dos relatos, pode-se inferir a dificuldade em exercitar tal princípio.

Grupo 2: Creio que nessa questão cada professor/ pessoa que conversa e obtém respostas, acredita, verbaliza e legitima somente as coisas/ teorias/ princípios/ valores que acredita. Cada um de nós pode ter vários estímulos/ precursores que nos auxiliem para a mudança de atitudes/ contextos se não acreditarmos nessa nova perspectiva nada acontecerá de mudança.

Confrontar: como me tornei assim? Como cheguei a agir dessa forma?

Grupo 1: O nosso agir está pautado basicamente sobre uma formação baseada na prática e na tentativa-erro; experiências bem sucedidas em sala de aula e modelos de práticas pedagógica.

Grupo 2: Penso que todas as vezes que pensamos algo, agimos de uma determinada maneira e não de outra, justifica-se através de nossas crenças e valores.

Reconstruir: como posso fazer diferente?

Grupo 1: Buscar o entendimento de sua prática na teoria, valorizando a reflexão sobre a ação, de forma que resulte em uma modificação/transformação da ação e nova reflexão.

Grupo 2: Pensar nas frases como algo que devo repensar e por em prática todos os dias, retomando e me confrontando com meus valores e crenças.

A partir destes resultados outro dado foi trabalhado com os professores e os alunos, por julgá-lo mais adequado a realidade dos discentes.

Com base nos apontamentos acima, constatou-se que **a escola do “corpo”** não só pode ser vista como um lugar onde se ensinam conhecimentos e se

transmitem saberes, mas que também se aprende a conviver, respeitar, ser tolerante. Dessa forma percebe-se que o material pedagógico trabalhado foi um eficaz meio de se fazer a mediação entre conteúdos, pessoas, trabalho, formação no ambiente escolar, além de facilitar o emergência de uma cultura de paz (CÔRREA, 2006).

Assim, fazemos um contraponto ao retomamos a questão da alteridade, quando a presença do outro torna-se necessária para a minha existência.

Desta forma, os documentos analisados apontaram que no geral é um tipo de trabalho que visa sempre implementar alguma **ação** que resulte em uma melhoria para o grupo de participantes, podendo-se delinear um plano de ação que traga algum benefício para o grupo.

Nos documentos analisados pode-se observar que o trabalho desenvolvido na escola abriu diferentes frentes no processo de intervenção, bem como observou-se com maior clareza que a escola, em seu projeto político pedagógico, tem na palavra “amor”, o seu ponto de partida para tentar reverter problemas de violência, agressividade, afetividade, inclusão social. Assim, faz-se preciso lembrar que, na imagem estão presentes os afetos, os valores, a história pessoal, marcada nos gestos, no olhar, no corpo que se move, que repousa, que simboliza também uma profissão, valendo a pena recordar um pouco o que faz um professor, para se observar em quais aspectos se poderia começar este processo de mudança.

O professor não é necessariamente um educador e, este, por seu turno, não é necessariamente um professor, ou pessoa culta ou letrada, mas que imbuído desse ideal, primeiro ensina a si mesmo e só depois se propõe a ensinar os outros na perspectiva de que o exemplo e a coerência falam mais altos que os grandes discursos. Neste sentido o documento corrobora ao que cabe na questão dos professores construir sua interioridade.

Rubens Alves (1984) já havia assinalado que o “educador”, pelo menos no ideal de sua imaginação, habita um mundo em que a interioridade faz uma diferença em virtude das pessoas se definirem por suas visões, paixões, esperanças e horizontes utópicos.

Assim, os documentos analisados apontaram que a dimensão afetiva ocupa relevo particular nessa proposta pedagógica, sendo que, foi observado que *o amor* é o ponto de partida, o meio ou instrumento, e o ponto de chegada de toda a formação.

4.2 Ser Professor: Profissionalidade e Fraternidade – É Possível?

Questão/ Categoria	AUTOBIOGRAFIAS (SOUZA NETO, 2008) <i>1 – Socialização primária: afetividade, moralidade e sociabilidade como dimensões humanas, alteridade</i>
Professoras	FAMÍLIA
GS	- gostar de estudar - família: leitura, comprando material escolar e encapando-os
MB	Não houve manifestação sobre o assunto
APB	Não houve manifestação sobre o assunto
MELL	-mãe: primeira mestra -gosto pela leitura, escrita -curiosidade

Quadro 5 – Autobiografia

Ao que se refere a questão da família, foi assinalado, no que permeia este tema, que em duas das quatro autobiografias apresentadas encontra-se que a família influenciou no gosto pelo estudo e pela leitura (GS) e (MELL).

“Sempre gostei de estudar, desde muito pequena e sempre tive enorme incentivo. A educação e o conhecimento, para os meus pais, em especial, sempre foram valorizados na minha casa. Cresci vendo meus pais lendo, escrevendo, incentivando todo tipo de leitura no dia-a-dia da nossa casa”. (GS)

“No entanto, a memória me reporta a tempos mais longínquos, da infância na casa de minha mãe, somente eu e ela, na verdade minha primeira mestra, a que me fez tomar gosto pela leitura, pela escrita, despertou em mim a curiosidade pelo mundo e para explorar este mundo, que valorizou mais que ninguém os conhecimentos adquiridos através dos estudos e que me fez querer possuir este mundo, me deu a sede pelo conhecimento, o que guardo em mim até hoje. (...) queria... era... ter o poder... o mesmo poder que minha mãe tinha de me fazer aprender a aprender, cada vez mais”. (MELL)

Questão/ Categoria	AUTOBIOGRAFIAS (SOUZA NETO, 2008) <i>1 – Socialização primária: afetividade, moralidade e sociabilidade como dimensões humanas, alteridade</i>
Professoras	ESCOLA
GS	- educação: prazerosa - escola: sempre foi muito importante
MB	- acredita que a escola promove sucessos e decepções -aulas mais interessante -educação física: participativa (vôlei e handball) -professores: procuravam facilitar a aprendizagem -avaliações: difíceis (promoviam o fracasso da turma) 3º ano -vestibular (tomada de decisão)
APB	- Escola - Educação Infantil: bonita, limpa, tinha piscina e casa de bonecas - regras da escola: rigorosas (uniforme, disciplina e higiene)
	- vida escolar: sentimento de incompletude e insatisfação.

MELL	-brincadeiras eram marcantes
-------------	------------------------------

Quadro 6 – Autobiografia

Já ao que se refere a abordagem da escola, obtivemos dados das quatro autobiografias analisadas, sendo que levantou-se quanto a esta temática questões que remetem não somente a burocracias ou a transmissão de saberes sistematizados, mas considerações no âmbito das sensações (prazer, sucesso, decepção, facilidade, dificuldade, rigor, incompletude, insatisfação) (GS), (MB), (APB) e (MELL).

“Enfim, a educação desde muito cedo se tornou prazerosa e agora, como professora é ainda mais. Tenho lembranças dos meus pais comprando os materiais escolares e com todo o carinho os encapavam nos mostrando a importância daquele momento... Desta forma a escola sempre foi muito importante para mim”. (GS)

“Minha relação com a escola foi, como para a maioria das pessoas, com sucessos e decepções”. (MB)

“As regras nesta escola eram cobradas rigorosamente, uniforme, disciplina, higiene. A diretora era muito severa, sempre pegava alguns alunos correndo ou gritando durante o intervalo e os colocava para varrer o pátio depois do recreio, como castigo”. (APB)

“Confesso que em toda minha vida escolar sempre tive um sentimento de incompletude e insatisfação”. (MELL)

Questão/ Categoria	AUTOBIOGRAFIAS (SOUZA NETO, 2008) 1 – Socialização primária: afetividade, moralidade e sociabilidade como dimensões humanas, alteridade
Professoras	DIMENSÕES HUMANAS DO SER PROFESSOR
GS	- dedicação (alteridade) - no geral boas lembranças - professor de português: não gritava, postura (habitus) - Profa de Psicologia e Recursos Humanos: conversava comigo, humana, comprometida e professora, aprendi que às vezes falar não é importante *** nesta autobiografia decidiu homenagear os profissionais que contribuíram de forma positiva
MB	- amizade com alunos transferidos (culturas, bairros e realidades sociais distintas) - identificação com o professor 3º ano: professora trabalhava com cópias (torturante) -4º ano: ações didáticas fascinantes (aula prazerosa) 5º e 6º anos - professora de português: introduziu a leitura sem imposição (prazeroso) -professora de ciências: aula empolgante 7º e 8º anos -os meninos eram vistos como paqueras (estabelece-se relações mais intensas) -professora de língua portuguesa: a partir do interesse do aluno voltou um novo olhar sobre este. 1º ano – Ensino Médio: (mudança de escola) -colegas receptivos -preconceito por parte de alguns professores e pelo coordenador (dificuldade em se colocar no lugar do outro) 2º ano – Ensino Médio - coordenador: desprezo -professores: procuravam facilitar a aprendizagem -avaliações: difíceis (promoviam o fracasso da turma) -professores de redação: jovens de espírito, aula estimulante, rica, criou-se vínculo de amizade.
APB	Professora da Pré-Escola: - senhora de meia idade, meiga e brincalhona -pré: professora alta, magra, cabelos longos e negros e olhos azuis (parecia uma boneca de brinquedo), muito atenciosa, colocava apelidos carinhosos. - (tinha receio pela professora conhecer sua mãe – sentia que era olhada de maneira diferente) - diretora: severa (castigo) -primeira professora: metódica e exigente

	-segunda professora: seguia rigorosamente uma rotina 2ª e 3ª séries: não se lembra 4ª série -professora: sabia se impor, falava pouco e o necessário, cheirava cigarro (via como sinal de fraqueza), aparentemente tão bem resolvida, sempre linda, arrumada, segura 5ª e 8ª séries - professoras de inglês: encantavam pela sua beleza e elegância, discrição e inteligência, mostrando total domínio do assunto e divertidas, das 7ª e 8ª séries - <i>professora de Geografia</i>: senhora já idosa, presumíamos que era solteirona, pela ausência de aliança e o jeito antiquado de se vestir, chegava à sala sempre com a ajuda de algum aluno, Chamava os alunos de “coleguinha” -<i>professora de ciências</i>: descobriu a vocação pelo desenho -<i>professora de língua portuguesa</i>: cômica, adorava exercícios físicos, brincava com a classe sem que os alunos a desrespeitasse. -<i>professora de história</i>: andava pisando firme como um homem tinha a voz grossa e se vestia como tal, usava bermudões com tênis e meias grossas. Chamava-nos sempre de “negadinha, mandava certamente um pedaço de giz, que, a maioria das vezes acertava nas cabeças dos alunos -<i>professor de física</i>: surpreendia a todos pelo seu olhar obstinado, olhos arregalados, poucas palavras. Apesar de sua severidade, suas explicações eram claras e diretas seguidas de incansáveis exercícios para treinamento Magistério: -<i>professora de Conteúdos Metodológicos de Língua Portuguesa</i>: chegava cansada, com o olhar perdido, passava lousas e lousas de textos para nós copiarmos, quase não falava com a classe, e quando falava, tinha uma fala insegura e suave tanto que quando encostava-se à lousa molhava o quadro negro com seu suor -<i>professora de didática</i>: apelidou todas as alunas da classe. Achamos que ela seria uma professora dinâmica, traria coisas novas. Muito pelo contrário, fazia-nos cantar “musiquinhas” infantis todos os dias e confeccionar cadernos, cartazes, material para utilizar com crianças, tudo rigorosamente. Curso Técnico (Ensino Técnico em Edificações): <i>professor de “Instalações elétricas”</i>: seu corpo era robusto, chegava atrasado e suado, fazia a chamada, passava os exercícios na lousa e cochilava
MELL	-professoras: ajudaram a cuidar e a regar a sementinha em mim sedenta por brotar, crescer, florir. - educação infantil: chamava a professora de tia: muito bonita, corpo escultural, cabelo lindo e loiro, bem maquiada, não gostava de bagunça, mas não ligava que a gente conversasse baixinho, depois da atividade do dia, que era uma só -professora mantinha-se distante do grupo (fez uma atividade que pegava na mão das crianças – causou alvoroço) Professores das séries iniciais 1ª série -professora: organizava sua sala em fileiras, estava prestes a se aposentar fez o que tinha que fazer acompanhada da velha cartilha 2ª série -professora: generosa. Não se dá por vencida até que os alunos aprendessem, tinha uma visão a frente de seu tempo (priorizava os cuidados primários antes do aluno aprender) – preocupação com o outro (alteridade) 3ª e 4ª séries -lições muito fáceis e os textos bobos -queria ter aula com outra professora: a mais bonita da escola, ela vinha sempre arrumada, saía com cinto e blusa de gola, sapato de salto, cabelo penteado como das atrizes de novelas e maquiada, linda -<i>professora de Ciências</i>: tinha um jeitinho de cientista, usava cabelo de cientista e uma bata também parecida com a de cientista, falava com muita propriedade e podia se ver que tinha conhecimentos sobre as aulas -<i>professora de Língua Portuguesa</i>: tinha tudo planejadinho e cumpria com rigor seu plano de aula, além de tentar despertar alguns talentos. -<i>professor de matemática</i>: lançava perguntas, curiosidades, e as respondia, com isso ganhava nossa atenção e respeito, parecia ser um pouco excêntrico com sua sempre camisa listrada e calça jeans escuro, e aqueles óculos escuros a esconder olhos bem miúdos, mas não era. Era de uma simpatia só e bem brincalhão, na hora certa, tinha um conhecimento sem igual <i>professora de matemática</i>: comedida, mas de grande sabedoria, sua voz tinha um tom suave, mas ao mesmo tempo firme e paciente na hora das explicações ***escolheu relatar dos mestres e mestras especiais

Quadro 7 – Autobiografia

Sobre as questões referentes a dimensões humanas do ser professor, houve depoimento da temática nas quatro autobiografias analisadas, sendo que todas as professoras apresentaram, de forma geral, as boas lembranças do tempo de escola

(dedicação, comprometimento, amizade, identificação, prazer, atenção, entre outros) como apontamentos negativos apresentaram-se: desprezo, fracasso, severidade, rigidez, grosseria, distância. (GS), (MB), (APB) e (MELL).

“No geral, tenho boas lembranças dos meus professores das séries iniciais principalmente da professora da primeira série por sua dedicação e carinho”. (GS)

“(...) não sofri preconceito por parte de meus amigos ricos, porém por parte de alguns professores e principalmente do coordenador pedagógico da escola, que por várias vezes me desprezou e me humilhou em frente aos meus colegas. Enfrentei muita dificuldade para acompanhar as aulas e os conteúdos, tirando muitas notas baixas no primeiro ano, até me familiarizar com o ritmo e o método do ensino particular. Por coincidência, a querida professora de língua portuguesa do 8º ano era professora daquela escola e me tranquilizou, sempre me dando atenção especial”. (MB)

“Professoras que encantavam por sua descrição e inteligência, mostrando total domínio do assunto e as divertidas, das quais guardo várias lembranças”. (APB)

“Tenho certeza, que cada professora que por mim passou ajudou a cuidar e a regar a sementinha em mim sedenta por brotar, crescer, florir. Confesso que em toda minha vida escolar sempre tive um sentimento de incompletude e insatisfação. (...) mas há que se falar mais dos mestres e mestras especiais”. (MELL)

Questão/ Categoria Professoras	AUTOBIOGRAFIAS (SOUZA NETO, 2008)
	2 – Socialização secundária: da afetividade a profissionalidade
	INSTITUIÇÃO DE FORMAÇÃO
GS	Não houve manifestação sobre o assunto.
MB	Faculdade - Professores: comprometidos com o incentivo a qualidade da educação básica e formação de profissionais competentes para assumirem este objetivo, transmitindo-nos estes valores
APB	Faculdade - Professores: - professores brilhantes, professores sem ética, professores esquisitos, até fanáticos - professores que falam dos assuntos com fervor, empolgam os alunos - professores que ao avaliar o aluno não mediu seu desempenho em expor o assunto mas o tamanho da saia.
MELL	Não houve manifestação sobre o assunto

Quadro 8 – Autobiografia

Ao tratar da instituição de formação, apenas duas professoras manifestaram-se nas autobiografias. Sendo estas MB e APB. Tratando em geral de seu olhar sobre os professores desta trajetória em sua história de vida.

“Tivemos práticas de ensino extensas, variada e muito ricas, chegando a serem exaustivas. Os docentes eram, na sua maioria doutores, muito comprometidos com o incentivo a qualidade da educação básica e formação de profissionais competentes para assumirem este objetivo, transmitindo-nos estes valores”. (MB)

“A carreira acadêmica ganha sentido quando freqüentamos uma universidade. Tive professores brilhantes, professores sem ética, professores esquisitos, até fanáticos”. (APB)

Questão/ Categoria Professoras	AUTOBIOGRAFIAS (SOUZA NETO, 2008) 2 – Socialização secundária: da afetividade a profissionalidade
	A PROFISSIONALIDADE EM QUESTÃO
GS	- professora: educação prazerosa
MB	- iniciou a carreira sendo aluna do curso de pedagogia, recém-ingressa, sem prática pedagógica ou embasamento teórico suficiente - ações didáticas eram permeadas por conteúdos e metodologias sugeridas pela coordenação pedagógica da escola, somadas ao que eu julgava pertinente - trabalho com crianças portadoras de necessidades especiais - ações didáticas baseavam-se em conteúdos estabelecidos pelos parâmetros curriculares da instituição e aprendizado da universidade - ao mudar de turma preferiu garantir uma posição mais séria e condizente com a idade do grupo - Trabalho na Educação Infantil: criatividade e a surpresa (o novo), são aspectos presentes nas ações didáticas
APB	- acredita que toda a sua trajetória influencia no modo em que molda suas ações como docentes
MELL	- <i>Afirma que seus aspectos pessoais não se separam dos aspectos profissionais</i> - <i>acredita que a profissão docente é desvalorizada</i> - gostaria de ter o mesmo poder que a mãe tinha de a fazer aprender a aprender, cada vez mais. - desenvolver a sede pelo saber - sentia não estar preparada - olhava em volta e sentia-se numa ilha (ninguém pensa que você precisa de ajuda) – dificuldade de se colocar no lugar do outro (alteridade) - aprendeu com uma professora a observar o aluno e ver o que ele precisa aprender para planejar as aulas e direcionar seus objetivos, preparar material e adequar propostas, buscar respostas para questões inquietantes. - Acredita que o que é faz parte de um emaranhado de experiências e aprendizagens constituindo o seu ser professor.

Quadro 9 – Autobiografia

Quanto a profissionalidade docente, coletou-se dados das quatro autobiografias, sendo que, GS, apontou que a profissão lhe traz prazer, MB, colocou questões que permeiam a insegurança ao falar do início de sua carreira. APB salientou que sua trajetória de vida incide em sua ação docente. MELL afirma que seus aspectos pessoais não se separam dos aspectos profissionais, o que corrobora com os apontamentos levantados neste estudo, além de destacar aspectos que se relacionam com a questão da alteridade, ao tratar de sua relação com os pares de trabalho (se sentia sozinha).

“(...) Enfim, a educação desde muito cedo se tornou prazerosa e agora, como professora é ainda mais”. (GS)

“Como aluna do curso de pedagogia, recém-ingressa, sem prática pedagógica ou embasamento teórico suficiente, pode-se dizer que minhas ações didáticas eram permeadas por conteúdos e metodologias sugeridas pela coordenação pedagógica da escola, somadas ao que eu julgava pertinente no desenvolvimento dos alunos daquela faixa etária”. (MB)

“Enfim, este conjunto de boas e más lembranças de nossa passagem pelo sistema educacional, de certa forma influencia no modo em que vemos em, molda nossas ações como docentes. Mas esta análise será feita posteriormente”. (APB)

“Quão duro é começar algo e sentir que não se está preparado para aquilo, e pior, entrar em pânico porque você olha em volta e sente uma ilha. Não que você seja uma ilha e não queira a ajuda de ninguém, mas é que parece que ninguém pensa que você precisa de ajuda”. (MELL)

Questão/ Categoria Professoras	AUTOBIOGRAFIAS (SOUZA NETO, 2008)
	2 – Socialização secundária: da afetividade a profissionalidade
	DIMENSÕES HUMANAS DO SER PROFESSOR
GS	Não houve manifestação sobre o assunto
MB	-sempre sorridente, carinhosa e principalmente comunicativa com os alunos -postura de professora educadora e cuidadora, (amizade, cuidado e carinho para refletir na segurança, construção da maturidade e acomodação dos conceitos) *** conclui afirmando que seu desejo como professora é ser aquele professor inesquecível, contribuir com aulas marcantes, deixando além do conhecimento, bons momentos e o incentivo, para que os alunos sejam marcantes em suas profissões, trabalhando com competência e acima de tudo prazer
APB	Não houve manifestação sobre o assunto
MELL	Não houve manifestação sobre o assunto

Quadro 10 – Autobiografia

Ao focalizar a dimensão humana do ser professor em sua prática, apenas uma professora manifestou-se, apontando que a sua postura como educadora e cuidadora pauta-se em questões afetivas relacionadas ao exercício da profissão docente.

“Com referência própria somada a formação universitária minha postura é a de professora educadora e cuidadora, dispensando aos alunos além das ações didáticas, amizade, cuidado e carinho, que acredito refletir diretamente na segurança, construção da maturidade e acomodação dos conceitos neles”. (MB)

Capítulo 5 OS RESULTADOS E A SUA DISCUSSÃO

5.1 ELEMENTOS QUE FORMAM O UNIVERSO DE VALORES E ATITUDES DA DIMENSÃO PESSOAL DOS PROFESSORES

A partir do jogo do dado os professores puderam repensar algumas atividades em conjunto e da mesma forma, as dificuldades que tinham de se relacionar com o corpo, dicotomia corpo-mente, ou na questão de valores (o jogo do dado do amor) e/ou conteúdo que fundamentam a ação docente levou a se tentar um diagnóstico sobre os professores. Considerando as faces do dado propôs-se a vivência e registro em caderno, visando uma síntese geral dessa compreensão:

- ▣ *Amar por primeiro = Tomar a iniciativa;*
- ▣ *Fazer-se um = colocar-se no lugar dos outros;*
- ▣ *Amor recíproco = Uma troca, mas não se pode só esperar dos outro;*
- ▣ *Amar a todos = Não fazer discriminação;*
- ▣ *Ver em cada um alguém especial = Professor se sente especial pelo carinho que recebe dos alunos.*
- ▣ *Amar o inimigo = Enfrentar os obstáculos*

Após este trabalho solicitou-se que utilizassem a reflexão crítica de Smyth (1992) centrada em quatro ações:

(a) Descrever: O que faço? Quando analisamos todas as reflexões a cerca das ações feitas a partir do jogo do dado, percebemos que muitas delas estavam voltadas para a melhoria do relacionamento entre os pares, em relação à família e

em relação aos alunos. Observa-se uma preocupação com o respeito à diversidade e muitos relatos demonstraram uma dificuldade em colocar em prática as reflexões feitas a partir do dado.

(b) Informar: O que significa isto? Qual o significado das minhas ações? As relações trazem implícitas o princípio da ética e a tentativa de se encaminhar, de buscar o respeito as diferenças pessoais. Dos relatos pode-se inferir a dificuldade em exercitar tal princípio.

(c) Confrontar: Como me tornei assim? Como cheguei a agir dessa forma? O nosso agir está pautado basicamente sobre: uma formação baseada na prática e na tentativa- erro; experiências bem sucedidas em sala de aula; modelos de práticas pedagógicas.

(d) Reconstruir: Como posso fazer diferente? Buscar o entendimento de sua prática na teoria, valorizando a reflexão sobre a ação, de forma que resulte em uma modificação/transformação da ação e nova reflexão.

Portanto, observou-se que enquanto prática pedagógica o desafio era de que os professores fossem capazes de conduzir a sua prática tanto para sua realização individual como para o sistema social, alcançando pela educação a realização do humano. (ESTEVES, 2001 *apud* BENITES, 2007)

E que dessa forma compreendessem que a resolução da problemática apresentada necessita do entendimento de que a paz se aprende e se constrói a partir da não-violência, de um processo dialógico-conflitivo, onde, o diálogo e a criação de espaços coletivos de discussão, revelam-se como elementos importantes (PASSOS, 2001) assim como o respeito e o equilíbrio é fundamental para o ser humano. A habilidade social se constrói pelo trabalho em equipe, pela colaboração, cumplicidade e afeto. (CHALITA, 2001)

E para outras dimensões da relação pedagógica é necessário relevar a dimensão afetiva das vidas dos professores, dos alunos e da interação entre eles. (AMADO, 2009)

5.2 A CONTRIBUIÇÃO QUE O ASPECTO AFETIVO (FRATERNIDADE) TRÁS PARA A CONSTITUIÇÃO DO SER PROFESSOR

As análises das autobiografias nos proporcionaram a percepção da contribuição do aspecto afetivo para a constituição do ser professor. O conteúdo dos documentos foi dividido em categorias.

Ao se referir a questão da família, duas das quatro autobiografias apresentaram que a família influenciou no gosto pelo estudo e pela leitura. Assim, salienta-se que questões do âmbito da fraternidade que permeia a família e perpassa o âmbito escolar demonstra que a afetividade se faz presente em diferentes dimensões ao que se refere a história de vida. (SOUZA NETO, 2003)

Já na categoria que referenciou a escola, obtivemos dados das quatro autobiografias analisadas, que não se limitaram a descrever as burocracias ou a transmissão de saberes sistematizados, mas também, considerações no âmbito das sensações (prazer, sucesso, decepção, facilidade, dificuldade, rigor, incompletude, insatisfação). Desta forma, salientou-se um quadro que aponta a escola como transformadora e provocadora, mas que ainda é preciso que seja reformada, no sentido de “reavivar, melhorar, reforçar, aumentar e transmitir” princípios e valores. (BENTO, 2008)

Outra categoria evidenciou as dimensões humanas do ser professor, sendo que as quatro autobiografias analisadas apresentaram de forma geral, as boas lembranças do tempo de escola (dedicação, comprometimento, amizade, identificação, prazer, atenção, entre outros) como apontamentos negativos apresentaram-se: desprezo, fracasso, severidade, rigorosidade, grosseria, distância. Desta forma, retoma-se a questões apresentadas nesta pesquisa e as palavras de Amado (2009) quando apresenta que outras dimensões pedagógicas devem ser valorizadas, como a dimensão afetiva das vidas dos professores, dos alunos e da interação entre eles.

Sobre a categoria instituição de formação, apenas duas professoras manifestaram-se nas autobiografias, trataram de características dos professores que participaram de suas trajetórias de vida e sublinharam desta forma, que ao que compete a formação de professores, as dimensões pessoais continuam a ser consideradas dentro do contexto educacional apesar de que ainda se focaliza a

figura individual do professor, procurando traçar o que seria um “professor universal”. (AZANHA, 2004)

Quanto a profissionalidade docente, coletou-se dados das quatro autobiografias, sendo estes: o prazer que a profissão oferece, a insegurança do início da carreira, a incidência da trajetória de vida na ação docente e a colocação de que os aspectos pessoais não se separam dos aspectos profissionais, além de destacar aspectos que se relacionam com a questão da alteridade (relação com os pares de trabalho - se sentia sozinha). Sendo assim, notou-se que duas das professoras apresentaram que suas experiências e aprendizagens presentes nas trajetórias de vida, levaram-nas a constantemente construírem-se como profissionais. Abarcando assim, o que Nóvoa (1992) aponta como produzir a profissão docente.

Na categoria da dimensão humana do ser professora, apenas uma professora manifestou-se, apontando que a sua postura como educadora e cuidadora pauta-se em questões afetivas relacionadas ao exercício da profissão docente. Esta postura está muito relacionada com os educadores que são adeptos de uma orientação personalista (GARCIA, 1999), pautada na valorização da dimensão humana da educação. Assim, as relações que se estabelecem entre professor e aluno se convertem num processo de troca possibilitando uma educação voltada para a afetividade. (AMADO, 2009)

Portanto, não podemos deixar de relevar que a prática pedagógica docente envolve valores e atitudes e que estes contemplam a fraternidade enquanto dimensão afetiva, o que abarca a história de vida do professor, a profissão docente e a história de vida do aluno no desenvolvimento das trajetórias de vida pessoal e/ou profissional, tendo como perspectiva práticas em que os laços de afetividade estão presentes no cotidiano da profissão.

Capítulo 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo como objetivos (a) analisar nos relatórios sobre a prática pedagógica, entre outros documentos, de docentes participantes do Projeto de Limeira, os elementos (competências, conteúdos, princípios) que formam o universo de valores e atitudes da dimensão pessoal desses professores com vistas à questão da fraternidade e; (b) averiguar no âmbito das autobiografias a contribuição que a “fraternidade” trás para a prática pedagógica do professor, bem como para a sua história de vida, desenvolveu-se este estudo.

Com relação ao primeiro objetivo, apresentou-se um levantamento de dados que corroboram para a idéia de que as professoras possuem em mente que a mudança faz-se fundamental, sendo que os projetos desenvolvidos na escola colaboraram de forma significativa para a reflexão e a construção da interioridade, possibilitando assim, oportunidade de uma modificação externa.

Como exemplo, sobre a prática pedagógica dos Dados, observou-se que ele é um excelente material pedagógico, pois favoreceu uma etnografia “pessoal” e uma pesquisa-ação “pessoal” no que diz respeito ao saber, saber fazer e saber ser.

No que se refere ao segundo objetivo, análise das autobiografias, salientou-se em todos os quadros apresentados que a dimensão pessoal se envolve com a dimensão da profissionalidade docente. Esta por sua apresenta relação com a questão da fraternidade por envolver uma dimensão afetivo-social, na qual as pessoas se constroem em relação aos outros, não sendo este um ato isolado. Dentro deste contexto, ao abarcar os aspectos pessoais, elucida-se que estes envolvem aspectos afetivos, contemplando também intrinsecamente a obrigação moral, a competência profissional e o compromisso com a comunidade – o tripé da profissionalidade.

Assim, ao tomarmos como problema de estudo questões referentes a profissão docente retomamos que esta é imprescindível para o encaminhamento de melhorias no ensino. Desta forma, a maneira como o professor articula os conhecimentos recebidos e sua prática pedagógica, troca informações com seus pares, atua junto aos alunos e reflete sobre sua ação, salienta que este profissional está no centro das atenções.

Nesta perspectiva, tornou-se necessário entender a especificidade do professor, sendo que esta não se restringe à aplicação de conceitos, mas sim o que abrange toda vida e carreira profissional docente. Contreras (2002) salienta que: "Falar de profissionalidade significa, nessa perspectiva, não só descrever o desempenho do trabalho de ensinar, mas também expressar valores e pretensões que se deseja alcançar e desenvolver nesta profissão." (p. 74)

Assim, a profissionalidade apresentou-se como algo a ser construído com o desenvolvimento da carreira docente, como um conjunto de valores e normas a serem adquiridos e aperfeiçoados com o exercício profissional. Desta forma, alguns fatores presentes na profissionalidade do professor, analisados por Contreras (2002), foram elencados como principais dimensões da profissionalidade docente: obrigação moral, compromisso com a comunidade e competência profissional.

Ao pensar no profissional que se encontra atualmente na sala de aula, Souza Neto (2003) assinalou que, em relação à profissão docente, enquadraram-na como uma *semiprofissão*, por não ter um corpo de conhecimento próprio e por não ter resgatado historicamente o mesmo patamar de autonomia de outras profissões, como a do Direito.

Dessa forma, na sociedade em que vivemos se tem cada vez mais em evidência a necessidade da transformação do profissional da educação, sendo a sua formação e sua prática discutíveis e repensáveis, mas o profissional nunca descartado, sendo que este muitas vezes é visto como um agente social.

Em meio a tantas atribuições o professor vê sua função reduzida ao cumprimento de prescrições externamente determinadas, perdendo de vista que a escola é, antes de tudo, um centro de formação humana, o que nos direciona a perceber que não é possível separar as dimensões pessoais das profissionais. (NÓVOA, 1992)

Assim, este estudo apontou que, de certa forma, algumas características que um "bom professor" tem consiste em possuir, entre as determinações da profissão,

a dimensão afetiva, entendida como uma competência presente no trabalho pedagógico, levando em consideração valores, pessoais e profissionais.

No bojo deste contexto, Nóvoa (1997) nos lembra que ambas as dimensões são interdependentes na construção do processo identitário do professor, sendo que a maneira como cada um de nós ensina está ligada a imagem que temos da profissão e a aquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino.

Assim, fica circunscrito que os professores têm responsabilidade na construção de uma sociedade mais igualitária, sem, contudo, serem os “salvadores da pátria” e consequentemente responsáveis únicos pelas buscas por conquistas e fracassos sociais.

Portanto, salientou-se a importância das relações interpessoais, não só entre professor e aluno, mas ao que compete a todo corpo escolar, o desafio de conseguir se colocar no lugar do outro, desenvolvendo a atitude de solidariedade e capacidade de conviver com as diferenças, demonstrando a urgência na transmissão de valores através da educação envolvendo a todos.

Assim sendo, faz-se necessário a busca de resolução de conflitos orientando-se por princípios de cooperação, solidariedade, igualdade, respeito e com vistas à construção de uma educação para a fraternidade. Portanto, admitir a educação como um processo de humanização e introduzir atitudes e valores como chave da educação significa falar em fraternidade, preparando-se para melhores condições de vida humana.

REFERÊNCIAS

ALVES, A. J. O planejamento da pesquisa qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo v. 77, p.53-61, 1991.

ALVES-MAZZOTTI, A. J; GEWANDSZANJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998.

AMADO, J.; FREIRE, I.; CARVALHO, E.; ANDRÉ, M.J.. O lugar da afetividade na Relação Pedagógica. Contributos para a Formação de Professores. **Revista de ciências da educação**; n.º 8 - jan/abr 09 issn 1646-4990

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1972, p. 238-243

ARROYO, M. Recuperar a humanidade roubada; **Ofício de Mestre**. SP: Vozes, 2001.

AZANHA, J. M. P., Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica, **Educação e Pesquisa**, São Paulo – SP, v.30, Nº2, P.369-378, maio/ago., 2004.

BAGGIO, A. M. (organizador), **O princípio esquecido**; Editora: Cidade Nova, São Paulo, 2008.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições70, 1979.

BENITES, L. C. Identidade do professor de educação física: um estudo sobre os saberes docentes e a prática pedagógica. 2007. **Dissertação de Mestrado** (Pedagogia da Motricidade Humana) – Instituto de Biociências Rio Claro. Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2007.

BENTO, J. O. Formação de mestres e doutores: exigências e competências. **Revista Porto Ciência Desp. 8** (1) p.169-183 (*sem data*)

CARDOZO, A. S. ; SOUZA NETO, S. . **O corpo na escola: perspectivas de uma educação para a paz**. In: PINHO, Sheila Zambello de; SAGLIETTI, José Roberto de.. (Org.). Núcleos de Ensino - Artigos 2005. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2005.

CHALITA, G. **Educação: a solução está no afeto**. São Paulo: Editora Gente, 2001.

CONTRERAS, J. **A Autonomia de professores**. 1^a ed. São Paulo: Cortez, 2002.

DELORS, J. Os quatro pilares da educação. Relatório para a UNESCO da comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Publicado em forma de livro no Brasil, com o título: **Educação: Um Tesouro a Descobrir** (UNESCO, MEC, Cortez Editora, São Paulo, 1999). “quatro pilares” – quarto capítulo, p. 89-102.

ESTEVE, J. M. **Mudanças sociais e Função docente**, 2004.

FERNANDES, F. **O desafio educacional**. São Paulo: Autores Associados, 1989.

IORELLI, J. M. **Fraternidade e o discurso na escola: construindo pontes relacionais**, 2002.

FREIDSON, E., 1993 – **Renascimento do Profissionalismo: Teoria, Profecia e Política**/Eliot Freidson: tradução Celso Mauro Paciornik - São Paulo - Editora da Universidade de São Paulo. 1998. – (Clássicos; 12)

GARCIA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

LAWSON, H. Invitation to physical education, Champaign, Human Kinetics Book, 1984, **Cap. 1 – Membro de uma profissão**, pp. 5-17- Tradução Prof. Dr. Atilio De Nardi.

LUBICH, C **Aula magna para o doutorado** honoris causa em Pedagogia. *Universidade Católica de Washington*, EUA, 2003.

MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *sísifo / revista de ciências da educação* · n.º 8 · jan/abr 09 issn 1646-4990

NÓVOA, A., Notas sobre a formação (contínua) de professores. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Porto, Porto Editora, 1992, p, 1-11.

_____ Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas, **Educação e Pesquisa**, SP, V.25, N.º1, P.11-20, 1999.

ORTIZ, H. M. O professor reflexivo: (re)construindo o “ser” professor. Vargem Grande Paulista, **III Congresso de Educação – MHN**, 2003.

PASSOS, S. M. Educação para a paz – retirado do livro: **Cidade Educadora: Princípios e Experiências**. Moacir Gadotti, Paulo Roberto Padilha e Alicia Cabezedo (orgs.). São Paulo – SP: Ed. Cortez, 2004, p.58-67.

PATTON, M. Q. **Qualitativa evolution**. Berverly Hills: Sague, 1986.

PERRENOUD, P. **Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação: Perspectivas Sociológicas**; Nota de apresentação: Ana Benavente e António Nóvoa. Tradução de: Helena Faria, Helena Tapada, Maria João de Carvalho e Maria Nóvoa, publicações Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional; Lisboa, 1997.

PHILLIPS, B. S. **Pesquisa Social**. Rio de Janeiro: Agir, 1974

SCHMID, L. M., RIBAS, M. H., ARAÚJO DE CARVALHO, M., **A prática pedagógica como fonte de conhecimento, Olhar de professor**, Ponta Grossa, 1(1):9-23, out. 1998.

SILVA, J. S. ; SOUZA NETO, S. ; BENITES, L. C. **"Identidade do professor: um estudo sobre a docência em sua dimensão (sócio-) afetiva"**. In: 7 Jornada Científica da UFSCar, 2007, São Carlos. Congresso de Iniciação Científica. São Carlos, 2008.

SMYTH, J. 1992. Teacher's Work and the Politics of Reflection. **American Educational Research Journal**, v. 29, n. 2, p. 267-300

SOUZA NETO, S. **Educação para a fraternidade: um caminho possível?**. Conferência de abertura do IV Congresso de Educação, Cultura e Escola – de 20 a 21 de setembro de 2003, Vargem Grande Paulista, SP.

SOUZA NETO, S. ; CARDOZO, A. S ; SILVA, D. B. ; CESANA, J. ; BENITES, L.C. ; MOTTA, Adriana I. **O magistério como escolha profissional: questões e reflexões**. In: PINHO, Sheila Zambello de; SAGLIETTI, José Roberto de. (Org.). Núcleos de Ensino - Artigos de 2005. São Paulo: Cultura Universitária Editora, 2007.

SOUZA NETO, S.; *et al.* **O corpo na escola: da dimensão motora a dimensão afetiva..** In: PINHO, Sheila Zambello de; SAGLIETTI, José Roberto de.. (Org.). Núcleos de Ensino - Artigos 2005.. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2006, v. , p. 150-177.

SOUZA NETO, S. Projeto: A escola do corpo: perspectivas para uma pedagogia da unidade e projetos interdisciplinares. UNESP, **PROGRAD/Núcleo de Ensino**, 2008 (texto digitalizado)

SOUZA NETO, S. Projeto: A escola do corpo: perspectivas para uma pedagogia da unidade – produzir a vida do professor, a profissão docente e a escola. UNESP, **PROGRAD/Núcleo de Ensino**, 2009 (texto digitalizado)

VEIGA SIMÃO, Ana M., FLORES, M. A., MORGADO, J. C., FORTE, A. M., ALMEIDA, T. F.. Formação de Professores em contextos colaborativos. Um projecto de investigação em curso. **Sísifo / revista de ciências da educação** · n.º 8 · jan/abr 09 issn 1646-4990

VENUTO, A., **A astrologia como Campo Profissional em Formação**, Rio de Janeiro, vol.42, n.4, 1999.

Aluna: Juliana Boza

Orientador
Prof. Dr. Samuel de Souza Neto