

OBSERVAÇÃO ESCOLAR II

AUTORAS:

Neiva Viera Trevisan

Laura Pippi Fraga



CIÊNCIA DA RELIGIÃO

Observação Escolar II

AUTORAS:

Neiva Viera Trevisan

Laura Pippi Fraga

1ª Edição
UAB/NTE/UFMS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

Santa Maria | RS
2019

©Núcleo de Tecnologia Educacional – NTE.

Este caderno foi elaborado pelo Núcleo de Tecnologia Educacional da Universidade Federal de Santa Maria para os cursos da UAB.

PRESIDENTE DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL

Jair Messias Bolsonaro

MINISTRO DA EDUCAÇÃO

Rossieli Soares da Silva

PRESIDENTE DA CAPES

Anderson Ribeiro Correia

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

REITOR

Paulo Afonso Burmann

VICE-REITOR

Luciano Schuch

PRÓ-REITOR DE PLANEJAMENTO

Frank Leonardo Casado

PRÓ-REITOR DE GRADUAÇÃO

Martha Bohrer Adaime

COORDENADOR DE PLANEJAMENTO ACADÊMICO E DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Jerônimo Siqueira Tybusch

COORDENADOR DO CURSO DE CIÊNCIAS DA RELIGIÃO

Noeli Dutra Rossato

NÚCLEO DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL

DIRETOR DO NTE

Paulo Roberto Colusso

COORDENADOR UAB

Reisoli Bender Filho

COORDENADOR ADJUNTO UAB

Paulo Roberto Colusso

NÚCLEO DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL

DIRETOR DO NTE

Paulo Roberto Colusso

ELABORAÇÃO DO CONTEÚDO

Neiva Viera Trevisan

Laura Pippi Fraga

REVISÃO LINGUÍSTICA

Camila Marchesan Cargnelutti

Maurício Sena

APOIO PEDAGÓGICO

Eloísa Berlote Brenner

Keila de Oliveira Urrutia

EQUIPE DE DESIGN

Carlo Pozzobon de Moraes

Juliana Facco Segalla – Diagramação

Matheus Tanuri Pascotini – Capa e Ilustrações

Raquel Pivetta

PROJETO GRÁFICO

Ana Letícia Oliveira do Amaral



T814o Trevisan, Neiva Viera
Observação escolar II [recurso eletrônico] / Neiva Viera Trevisan,
Laura Pippi Fraga. – 1. ed. – Santa Maria, RS : UFSM, NTE, 2019.
1 e-book

Este caderno foi elaborado pelo Núcleo de Tecnologia Educacional
da Universidade Federal de Santa Maria para os cursos da UAB
Acima do título: Ciência da religião
ISBN 978-85-8341-252-6

1. Educação – Formação profissional 2. Escola – Projeto político-
pedagógico I. Fraga, Laura Pippi I. Universidade Aberta do Brasil
II. Universidade Federal de Santa Maria. Núcleo de Tecnologia
Educcional III. Título.

CDU 37.013
371.13

Ficha catalográfica elaborada por Alenir Goularte - CRB-10/990
Biblioteca Central da UFSM



Ministério da
Educação



PROGRAD



APRESENTAÇÃO

A disciplina *Observação Escolar II* visa inserir o estudante do curso de Ciências da Religião na prática do contexto educativo, procurando conhecer a sua realidade em termos da amplitude e a complexidade das questões pedagógicas que emergem das inter-relações entre o docente como ser humano, o ambiente e o conhecimento. Os objetivos são: a) Compreender a amplitude e a complexidade das questões pedagógicas que emergem das interrelações entre o humano, o ambiente e o conhecimento; b) Criar situações que favoreçam ao acadêmico a compreensão da autonomia, inclusão e criação como vetores do ensino. A abordagem dos conteúdos opera a partir de posturas metodológicas oriundas das diferentes correntes pedagógicas e implicações na aprendizagem.

Procura, assim, a sua compreensão fundamentada na mediação, inclusão, criação e na articulação entre ensino e aprendizagem. Pretende-se perguntar, além disso, se existe somente uma identidade ou múltiplas identidades de professor, por exemplo. E qual a identidade mais comum do professor, com a qual ele trabalha no ambiente da escola. No entanto, para abordar estas questões, em um primeiro momento, procura debater a gestão da docência em situações de ensino. E, para isso, é importante partir da observação sobre a realidade da Escola e do Projeto Pedagógico como norteador das suas atividades pedagógicas.

Nesse aspecto, será importante observar as concepções de Projeto Pedagógico, os seus fundamentos, bem como a sua articulação com o cotidiano escolar. No segundo momento, fará uma incursão pelos Documentos da Escola: Regimento Escolar, Plano de Estudos, Gestão e dinâmica pedagógica da escola, Equipe Gestora da Escola e o Conselho Escolar.

A terceira unidade propõe criar situações que favoreçam ao acadêmico a compreensão da docência, suas funções, identidade pessoal e profissional, formação inicial e continuada do ponto de vista do estudo a respeito dos saberes da profissão. A forma como será realizada a abordagem da identidade profissional do professor nesta e nas próximas unidades será do ponto de vista da Etnografia.

Na quarta unidade, será realizada uma discussão a partir do universo das crenças do professor a respeito de sua identidade. Na quinta unidade, serão debatidos os desafios da educação contemporânea e suas relações entre currículo e cultura.

A sexta unidade vai focar a gestão-docência em situações de ensinar e aprender, com especial ênfase aos saberes do afeto, bem como a relação de interdependência entre os espaços de ensino e a instituição educativa. A última unidade procurará discutir a dinâmica do professor reflexivo na perspectiva da formação cultural do ser humano.

No decorrer da disciplina será preciso dialogar sobre contextos educativos - formais ou não formais -, processos formativos, ambientes escolares, educação básica e docência; enfim, de vários aspectos da vida escolar. Procurar-se-á conhecer e compreender como se estruturam os diferentes contextos formativos por meio da sua investigação/observação, do estudo descritivo e interpretativo dos diversos aspectos constitutivos da educação básica, de modo a permitir ao estudante de Ciências da Religião posicionar-se criticamente perante essa realidade, procurando desenvolver uma atitude reflexiva e responsável, visando uma formação integral do processo ensino e aprendizagem.

ENTENDA OS ÍCONES



ATENÇÃO: faz uma chamada ao leitor sobre um assunto, abordado no texto, que merece destaque pela relevância.



INTERATIVIDADE: aponta recursos disponíveis na internet (sites, vídeos, jogos, artigos, objetos de aprendizagem) que auxiliam na compreensão do conteúdo da disciplina.



SAIBA MAIS: traz sugestões de conhecimentos relacionados ao tema abordado, facilitando a aprendizagem do aluno.



TERMO DO GLOSSÁRIO: indica definição mais detalhada de um termo, palavra ou expressão utilizada no texto.

SUMÁRIO

▷ APRESENTAÇÃO · 5

▷ UNIDADE 1 – OBSERVAÇÃO REFLEXIVA DA ESCOLA E O PROJETO PEDAGÓGICO · 9

Introdução · 13

1.1 Contexto educativo · 11

1.2 Estrutura física da escola - Espaços de desenvolvimento de atividades religiosas/espirituais · 20

ATIVIDADES - UNIDADE 1 · 23

▷ UNIDADE 2 – DOCUMENTO NA ESCOLA · 25

Introdução · 27

2.1 O projeto pedagógico enquanto norteador das atividades pedagógicas · 28

ATIVIDADES - UNIDADE 2 · 32

▷ UNIDADE 3 – ESTUDO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL · 34

Introdução · 36

3.1 A observação do ponto de vista da etnografia · 37

3.2 A identidade profissional do professor · 39

3.3 A identidade na mediação entre ensino e aprendizagem · 43

ATIVIDADES - UNIDADE 3 · 45

▷ UNIDADE 4 – O PROFESSOR REFLEXIVO NA PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO CULTURAL DO SER HUMANO · 46

Introdução · 48

4.1 Desafios da educação contemporânea · 49

4.2 A cultura da felicidade na escola · 53

4.3 A importância dos saberes que emergem da prática ou da experiência do professor · 55

ATIVIDADES - UNIDADE 4 · 57

▷ **UNIDADE 5 – A GESTÃO-DOCÊNCIA EM SITUAÇÕES DE ENSINO ·58**

Introdução ·60

5.1 O professor e os modelos da tradição ·61

5.2 A dificuldade da inovação no ambiente pedagógico ·64

5.3 A escola dos novos tempos: A BNCC ·69

ATIVIDADE - UNIDADE 5 ·71

▷ **UNIDADE 6 – A GESTÃO-DOCÊNCIA EM SITUAÇÕES DE ENSINO:
ENSINAR COM AFETO ·72**

Introdução ·74

6.1 Os saberes do afeto ·75

6.2 Ensino comprometido com os saberes da experiência
da criança ·82

ATIVIDADE - UNIDADE 6 ·84

▷ **UNIDADE 7 - DOCÊNCIA: TEORIA E PRÁTICA ·85**

Introdução ·87

7.1 O professor e os desafios do universo cultural ·88

7.2 O professor como herdeiro, crítico e intérprete da cultura ·92

ATIVIDADE - UNIDADE 7 ·95

▷ **CONSIDERAÇÕES FINAIS ·96**

▷ **REFERÊNCIAS ·97**

▷ **APRESENTAÇÃO DOS PROFESSORES ·99**

1

OBSERVAÇÃO REFLEXIVA
DA ESCOLA E O PROJETO
PEDAGÓGICO

INTRODUÇÃO

Nesta primeira unidade, discutiremos teoricamente textos sobre educação e a escola. Por tratar-se de uma disciplina de *Observação escolar*, nosso intuito é que inicialmente sejam realizadas reflexões sobre os diferentes espaços e contextos educativos, para posteriormente observarmos a escola. Serão abordados textos de Paulo Freire, especialmente os saberes necessários à prática educativa. Esse autor nos embasa para pensarmos e escrevermos sobre as imagens/ideias/lembranças/significados que temos do contexto escolar (como estudante ou como trabalhador da educação).

Nesse sentido, o patrono da educação brasileira nos auxilia a compreender que não existe ensino sem gente, ou melhor, sem as qualidades que fazem com que sejamos mais humanos e com mais qualidade de vida. Tais elementos são a criticidade, compromisso, planejamento, pesquisa, identidade cultural, entre outros saberes necessários à prática transformadora da educação. Não conseguiremos observar o contexto em que se passa o trabalho pedagógico sem entender o papel dessas ferramentas conceituais.

Além disso, é importante observar como estes saberes se materializam na estrutura física da escola. Mas para isso é preciso uma preparação que envolva a ida às instituições que serão observadas, com vistas a ter acesso com a devida documentação e contatos realizados.

Para haver a observação, é importante salientar que poderão ser necessárias várias visitas à instituição, pois não há como pensar uma observação fora de um determinado tempo e local. Ao mesmo tempo, é recomendável que as observações sejam anotadas para a consecução do relatório final, seguindo as orientações que serão repassadas ao longo da disciplina. A observação se pautará de fora para dentro, ou seja, dos aspectos materiais em direção aos simbólicos, prevendo-se inicialmente averiguar as características da instituição, quem é a sua mantenedora, se é uma instituição privada, municipal ou estadual, bem como sua localização, número de alunos, professores e servidores. Será importante perceber que relações a instituição mantém tanto interna, quanto com a comunidade.

A seguir, chamaremos atenção para a infraestrutura como parte indispensável do processo, quais as condições dos móveis, utensílios e instalações físicas. Nesse quesito, é preciso uma atenção especial com as condições da biblioteca, bem como a quantidade e qualidade dos livros disponíveis aos alunos, do mesmo modo observar as salas de aula, os laboratórios (caso houver), sanitários, quadras de esportes e áreas de convivência.

A gestão e a dinâmica da escola são um capítulo interessante a observar, se a escola ou instituição possui gestão democrática e participativa, conselhos, etc. Vamos falar igualmente dos documentos disponíveis ou elaborados pela escola, como o PPP, o Regimento Escolar e o Plano de Estudos, pois são estes os vetores que norteiam as decisões do cotidiano da instituição.

Cumprе esclarecer que também é importante atentar para aquilo que é silenciado, não é visto ou não é lembrado na estrutura do cotidiano pedagógico da instituição, pois a observação tem que ser vista no sentido da totalidade dialética, tanto no que é afirmado como também no que é negado aos alunos, como, por exemplo, se existe merenda, qual é a sua qualidade, como é tratada a disciplina dos alunos, se de forma autoritária ou pedagógica, etc.

1.1

CONTEXTO EDUCATIVO

O contexto educativo é fundamental para entender o dia a dia da instituição escolar. Essa é a característica que difere a escola, como educação formal, de qualquer outra instituição que porventura tenha compromisso com a educação, mas atua de maneira informal, como o sindicato, igrejas ou partidos políticos. O que é formal na escola é o tratamento continuado ou permanente dado a certos elementos como o ensino do conteúdo, realizado de forma regrada, a disciplina tratada de forma pedagógica, de maneira que o aluno entenda o significado ou a importância das regras para a boa convivência humana, assim como o tratamento didático dado aos conteúdos ensinados em sala de aula. Isso não é possível de ser compreendido fora das condições indispensáveis de infraestrutura ou da logística ofertada pela instituição para o bom desenvolvimento dos elementos pedagógicos. Mas isso não é tudo, se não pensarmos também a importância da convivência, do ser gente no interior desses processos de trabalho. Para isso, propomos abaixo uma reflexão retirada da obra de Paulo Freire e, a seguir, vamos mergulhar em alguns aspectos de sua obra, como os saberes da docência, para ter conhecimento de algumas ferramentas conceituais que nos permitem pensar formas de melhor observar e gerir o processo pedagógico no sentido da valorização do humano.

Imagem 1 – O patrono da educação brasileira fala sobre o ato de ensinar



Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção ou sua construção. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

PAULO FREIRE

Fonte: NTE/UFSM.

Iniciaremos as reflexões desta disciplina de Observação Escolar conhecendo um pouco da obra de **Paulo Freire**, patrono da educação brasileira, educador que dedicou sua vida e obra a ensinar e a contribuir para que todos tivessem acesso à educação. Para ele, a educação deve ter engajamento político e pode tirar da submissão, da condição de exclusão social, política e humana, tem potencial para travar um diálogo amoroso em torno dos que educam e daqueles que são educados.



SAIBA MAIS: Paulo Freire: sua vida, sua obra <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/educacaoemrevista/article/view/663/546>

Sobre escola, Paulo Freire escreveu um importante poema, em que ele define que a escola é o lugar que se faz amigos. Portanto, não é um lugar que só é feito de prédios, salas, quadros, horários e programas. Para isso, vamos citar uma parte desse poema para que cada um tire suas conclusões sobre o significado da **escola**



INTERATIVIDADE: O poema completo “Escola”, escrito por Paulo Freire, está disponível em: <https://tiaeron.wordpress.com/2012/04/28/escola-poema-de-paulo-freire/>

Quadro 1 – Trecho do poema “Escola é”

Escola é

E a escola será cada vez melhor
Na medida em que cada um se comporte
Como colega, amigo, irmão.
Nada de “ilha cercada de gente por todos os lados”
Nada de conviver com as pessoas e depois,
Descobrir que não tem amizade a ninguém.
Nada de ser como tijolo que forma a parede, Indiferente, frio, só.

(Paulo Freire)

Fonte: FREIRE (2012). Disponível em: <<https://tiaeron.wordpress.com/2012/04/28/escola-poema-de-paulo-freire/>>.

Neste poema Paulo Freire chama a atenção para o que de fato é escola, não é apenas espaço físico, de papéis e conteúdos, é sim espaço de gente, de pessoas que interagem e aprendem. Compreender que professores, gestores, alunos e funcionários são gente é admitir que a escola não é um lugar frio, mas sim de pessoas que se relacionam, que criam laços de amizade em meio a tantas aprendizagens. Logo, aprender num lugar onde todos são amigos é muito melhor, nos dizeres do autor, é nesse ambiente que podemos mudar o mundo. Por isso que Freire vai insistir no poema que não é importante na escola só estudar, ou só trabalhar. A

escola deve ser um lugar para criar laços de amizade e companheirismo, para que se desenvolva o afeto pelo conhecimento. Num lugar que se faz amigos, é mais fácil ser feliz, educar-se e desse modo melhorar o mundo.

Fazendo relação com a disciplina de *Observação Escolar I*, é interessante perceber, como futuros professores da Educação Básica, a escola como lugar de gente, que se relaciona em prol de um mundo melhor. Esse era um pressuposto de Paulo Freire e por isso ele afirmava que a educação não muda o mundo, mas ela muda as pessoas. E serão estas pessoas que irão, por sua vez, modificar ou transformar o mundo, visando um mundo mais humano e mais justo, onde todos têm o direito ao acesso à educação.

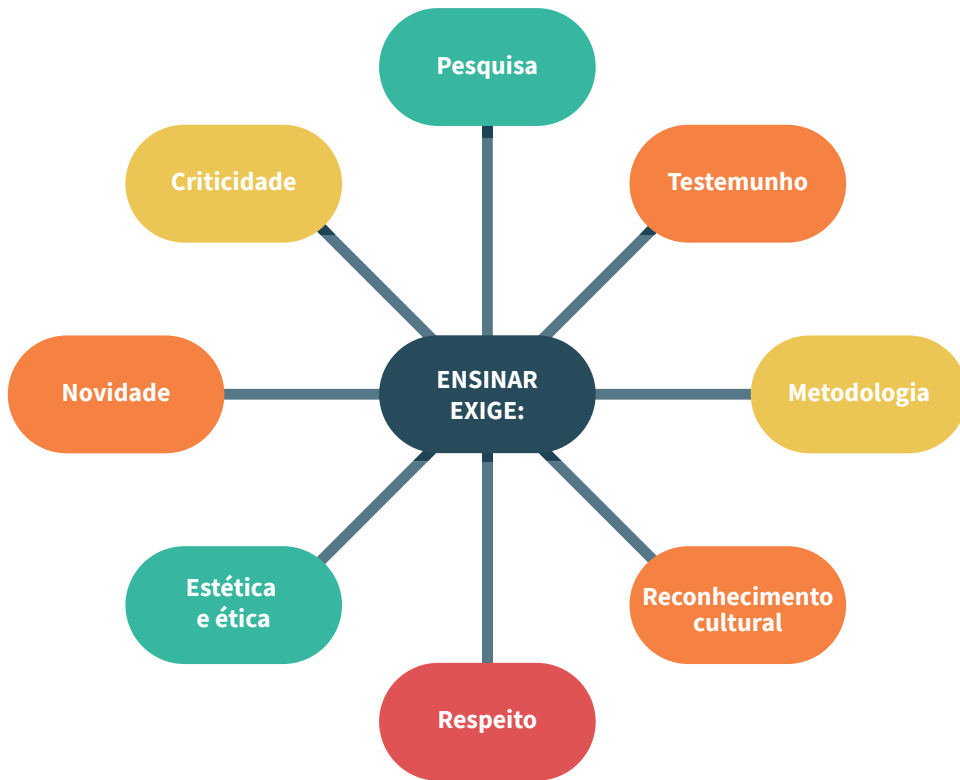
Outro texto do autor **Paulo Freire** que iremos problematizar é *Pedagogia da Autonomia* (1996), mais especificamente o primeiro capítulo “Não há docência sem discência”. Nesse capítulo, o autor discute sobre a importância da reflexão crítica sobre a prática exercida em sala de aula, onde estabelece uma relação dialética entre teoria e prática, pois a teoria sozinha se esvazia em palavras e a prática apenas é considerada ativismo.



INTERATIVIDADE: Capítulo I: Não há docência sem discência, do livro *Pedagogia da Autonomia*, de Paulo Freire. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=8KupomiwEA4&feature=youtu.be>>

Freire (1996) afirma que ensinar não é transferir conhecimentos, mas permitir a criação de possíveis caminhos para sua construção. “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” – nessa perspectiva de pensar o processo de ensino aprendizagem, ambos – professor e aluno – aprendem e ensinam. O professor ao ensinar os conteúdos em interação com seu aluno também aprende, e o aluno aprende os conteúdos e ao mesmo tempo ensina, pois cada sujeito é único e o conhecimento é dinâmico. Só existe ensino quando resulta em aprendizado, em que o aprendiz se tornou capaz de recriar ou refazer o ensinado.

Nesse sentido, Paulo Freire, no livro *Pedagogia da autonomia*, afirma que ensinar exige alguns pressupostos para o professor. São eles:



Fonte: NTE/UFMS.

a. Ensinar exige rigorosidade metodológica

O professor crítico, em sua prática, deve estimular o educando a pensar criticamente, incentivando sua curiosidade. É importante trabalhar a rigorosidade metodológica, visando a aproximação dos conceitos a serem estudados. Educador e estudantes, juntos, serão sujeitos da construção do conhecimento. Freire critica a memorização, e incentiva a curiosidade e a busca pela reconstrução do saber, tornando professor e aluno sujeitos ativos no processo de ensinar e aprender.

Freire (1996) afirma que só ensina certo quem pensa certo. E um dos critérios para pensar certo é não estar certo das nossas certezas. O educador ao pensar certo revela aos estudantes as belezas do mundo e como fazemos parte dele, como sujeitos históricos e atuantes nesse espaço, capazes de intervir e modificar a realidade. Lembrando que o conhecimento é histórico, possui um movimento lógico e histórico em sua criação e, ao avançarmos, estaremos revelando o conceito passado e superando-o.

b. Ensinar exige pesquisa

Freire (1996) nos aponta que não existe ensino sem pesquisa, nem pesquisa sem ensino. O ato de ensinar deve estar enraizado na curiosidade, na busca pelo novo. Ao pesquisar e indagar, o professor estará num movimento contínuo de aprendizagem da docência.

c. Ensinar exige respeito aos saberes do educando

Nas obras de Paulo Freire um dos destaques do autor é de que é preciso respeitar os saberes dos educandos. Saberes esses que foram construídos na prática cotidiana. É interessante discutir com eles as aproximações dos saberes da prática com os conteúdos escolares, e em que pontos se diferenciam.

Porque não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Porque não estabelecer uma necessária "intimidade" entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Porque não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada que ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferí-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos (FREIRE, 1996, p. 30-31).

d. Ensinar exige criticidade

Entre o saber da experiência e o saber resultante dos procedimentos metodicamente rigorosos, Freire afirma não existir uma ruptura, mas, sim, uma superação, na qual a curiosidade, associada ao saber do senso comum, vai aos poucos sendo substituída pela curiosidade crítica que é rigorosa metodicamente.

e. Ensinar exige estética e ética

Nós, professores, como seres históricos e sociais somos capazes de comparar, valorizar, intervir, escolher, decidir, romper; logo, nos fizemos seres éticos. Transformar o saber e experiência do professor em treinamento técnico é “amesquinhar” o que existe de mais humano no exercício de ensinar: o seu caráter formador. O ensino dos conteúdos não pode estar alheio à formação moral do estudante. Opitar por gostar ou odiar, quer seja a tecnologia ou a ciência, é uma das formas negativas e perigosas do educador pensar errado. Nos dizeres de Freire (1996), pensar certo demanda profundidade na compreensão e na interpretação dos fatos. Para o autor, não é possível mudar e fazer de conta que não mudou. É necessário que todo pensar certo esteja radicalmente coerente.

f. Ensinar exige a corporeificação da palavra pelo exemplo

O professor que ensina certo ensina pelo exemplo, na segurança de suas argumentações. Dizer e não fazer o que se diz, não é cabível: “faça o que eu mando e

não o que eu faço”. Ele tem consciência que as palavras às quais falta corporeidade do exemplo nada valem.

g. Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação

Freire (1996) repudia a prática preconceituosa de raça, classe, gênero – todos os argumentos que ofendem a características do ser humano negam a democracia. O papel do educador é ensinar a pensar certo, de forma dialógica e não polêmica.

h. Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática

Ensinar envolve o movimento dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer. Ou seja, sobre a prática e o refletir sobre a prática.

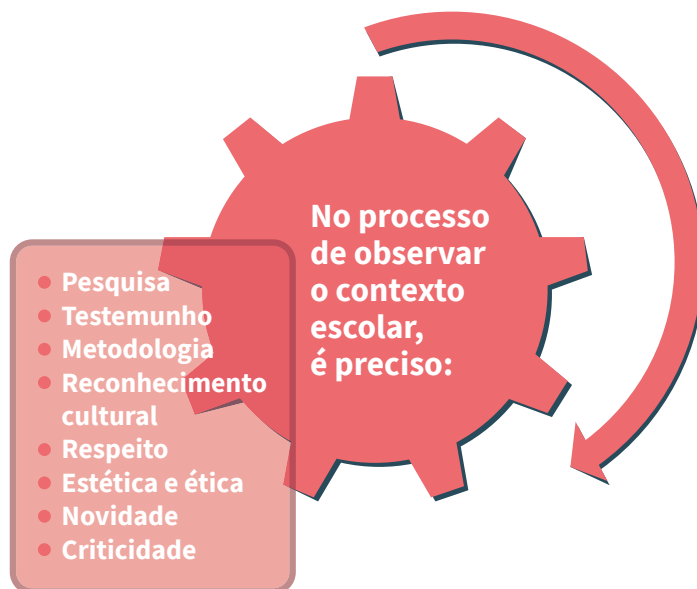
[...] é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador (FREIRE, 1996, p. 38-39).

Pensar certo, refletir criticamente sobre a própria prática é um exercício constante tanto para o professor que está aprendendo, quanto para o professor experiente.

i. Ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural

É papel do educador em sua prática educativa oportunizar que os estudantes se percebam como seres sociais e históricos, seres capazes de pensar e transformar a realidade que os cerca. Em hipótese alguma o professor pode desprezar a identidade cultural do lugar que ensina. Ao contrário, é preciso valorizar e encontrar meios para que se orgulhem desse espaço. Experiências nas ruas, praças, ambientes culturais podem ser cheias de significações para professores e alunos, favorecendo assim a apropriação dos mais variados conceitos.

Nessa perspectiva, a partir desses pressupostos elencados por Paulo Freire, que relações podemos estabelecer com a formação do futuro professor do curso de Licenciatura em Ciências da Religião ao cursar a disciplina de *Observação Escolar II*?



Fonte: NTE/UFSM.

Para responder essa questão, é interessante olharmos a figura acima, visto que a formação do professor no curso de licenciatura compreende um processo, no qual é necessário apreender os pressupostos basilares que abrangem os conhecimentos da docência. Visto desse modo, compreendemos que as observações no contexto escolar devem estar amparadas por esses pressupostos, para que a formação de professores aconteça num espaço mais humano, crítico, que respeite os saberes do outro e que tenha como base fundamental a pesquisa.

1.2

ESTRUTURA FÍSICA DA ESCOLA - ESPAÇOS DE DESENVOLVIMENTO DE ATIVIDADES RELIGIOSAS/ESPIRITUAIS

A prática da Observação II em contextos educativos/formativos da Educação Básica faz parte do processo de aprendizagem acadêmica. Estes momentos de formação oportunizarão o estabelecimento de relações entre teoria e prática (estrutura física da instituição, planejamento pedagógico, gestão e condições de ensino e a aprendizagem), bem como reflexões das mesmas, com o intuito de contribuir para o processo formativo dos acadêmicos, auxiliando-os nas suas próprias elaborações/construções didáticas/pedagógicas com criatividade, criticidade e responsabilidade.

Observar o contexto escolar permite ao professor em formação se inserir no seu futuro ambiente de trabalho e com isso compreender as relações que ali se estabelecem por meio da interação com os professores e alunos da instituição escolar. Esse primeiro contato, ao observar, leva o licenciando a refletir sobre a teoria e a prática. E isso é fundamental para sua formação, pois começa a perceber a pluralidade existente na escola. Freire afirma que ao tornar a observação um ato pedagógico analisa que:

Observar uma situação pedagógica é olhá-la, fitá-la, mirá-la, admirá-la, para ser iluminado por ela. Observar uma situação pedagógica não é vigiá-la, mas sim fazer vigília por ela, isto é, estar e permanecer acordado por ela na cumplicidade pedagógica (FREIRE, 1992, p. 14).

Desse modo, ao pensarmos a observação escolar como um ato pedagógico, que virá a contribuir para a formação do professor reflexivo, a disciplina se estrutura de modo que os alunos de licenciatura observem o contexto escolar levando em consideração algumas premissas, explicitadas no próximo item.

1.2.1 Observando a escola

Vamos iniciar agora um movimento de observação do cotidiano da escola. Para explicar como acontecerá esse processo de observação na escola, elaboramos alguns tópicos, que precisam ser seguidos na ordem estabelecida a seguir. Antes, porém, queremos informar que a observação não se pode limitar somente a ida à escola; é preciso uma preparação em termos de documentação e de contatos para que o processo seja realizado de forma planejada. E, após a observação, é preciso

atentar para a necessidade de elaboração de um relatório, o qual será explicado oportunamente nesse material didático. Portanto, a atividade de observação envolve um antes e depois que não é menos importante do que o ato em si de visitar a escola, mas faz parte de um processo conjunto que, se for seguido conforme explicitado a seguir, poderá conduzir o trabalho a bom termo.

- FASES DA ATIVIDADE DE OBSERVAÇÃO:

Preparação = a organização da ida às Instituições: documentação e contatos;

Observação = a realização da atividade (poderão ser necessárias várias visitas à Instituição);



ATENÇÃO: Capítulo I: Considerar que este é um momento/ espaço para realizarmos a atividade de observação, buscando observar elementos que constituem o ambiente educativo a fim de auxiliar na formação. Portanto, não cabe realizar julgamentos, críticas, suposições, etc., mas sim, dar suporte crítico/reflexivo com o intuito de contribuir para novas aprendizagens.

Relatório = após a realização da(s) observação(ões) serão encaminhadas as orientações para a elaboração do relatório.

- DOCUMENTAÇÃO E NORMAS:

DOCUMENTOS:

Ficha de Registro das Atividades de Estágio;
Autorização para realizar as observações.

- ALGUMAS DIRETRIZES:

A Observação Escolar II é uma atividade a ser desenvolvida, preferencialmente em duplas (mas também poderá ser realizada individualmente, caso queiram);

As atividades de observação poderão ser realizadas em instituições públicas de ensino fundamental e/ou médio (federal, estadual, municipal) e privadas;

O documento de registro das observações deverá conter assinatura de um responsável da Equipe Gestora/Diretiva.

1.2.2 Roteiro para inserção inicial na escola caracterização da instituição

Visando orientar as observações na escola, elaboramos um roteiro para que conversem com a equipe diretiva/pedagógica da instituição de ensino.

CARACTERÍSTICAS DA INSTITUIÇÃO:

- a) Mantenedora (Municipal, Estadual, Privada), nível de atuação, localização, número de alunos, número de professores e demais servidores, etc;
- b) Relações que se estabelecem na escola entre professores, corpo técnico-administrativo e alunos;
- c) Relações da escola com a comunidade.

INFRA-ESTRUTURA:

- a) Apreciação acerca das condições dos móveis e utensílios e das instalações físicas;
- b) Apreciação das condições e uso da biblioteca, laboratórios, cantina, sanitários, quadras de esportes, pracinha, áreas de convivência e de outros espaços se tiver;
- c) Sobre o momento dos intervalos: como acontece e em que espaços acontecem? Há adultos que acompanham? Quem? Como se organiza esta atividade?
- d) Existem espaços – dentro da escola ou na comunidade – onde são exercidas práticas ou ações, relacionados ao desenvolvimento de atitudes religiosas/espirituais, bem como símbolos religiosos ou locais de culto. Obs.: Se tiver espaço/práticas de Ensino Religioso, que profissional desenvolve esta atividade/disciplina?

GESTÃO E DINÂMICA PEDAGÓGICA:

- a) Como é formada a Equipe Gestora da Instituição (direção, vice-direção, coordenação pedagógica, orientação educacional);
- b) Quais as principais atribuições de cada integrante dessa equipe;
- c) Existe Conselho Escolar, Conselho/Comissão/Associação de Pais e Mestres; em caso positivo, quem faz parte dos mesmos;
- d) Existe(m) outro/a(s) Comissões/Conselhos/Comissões.

DOCUMENTOS: PPP (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO), REGIMENTO ESCOLAR, PLANO DE ESTUDOS:

Neste primeiro contato, peçam para conhecer o PPP da escola, o Regimento Escolar e o Plano de Estudos;

- a) Como esses documentos são pensados e organizados (quem participa desta elaboração)?

CASOS NÃO PREVISTOS:

Caso forem observadas situações que não estão previstas neste roteiro, poderão ser descritas.

ATIVIDADES - UNIDADE 1

1- Nesta primeira atividade, a proposta para nossas reflexões é, a partir da leitura dos textos da Unidade 1, pensarmos e escrevermos qual imagem/ideia/lembrança/significado temos do contexto escolar (seja como estudante, como trabalhador da educação). As atividades deverão ser postadas em Fórum aberto no Moodle.

2- A partir do roteiro de observações disponibilizado, iniciaremos as **Observações no espaço escolar**. Para visitarem a escola é preciso alguns documentos, entre eles: a Autorização na forma de "Carta de Apresentação" para que possam apresentar nas escolas e também a Ficha para registrarem as observações realizadas.

- A Carta de apresentação é necessária para entrarem na escola, pois é exigido um documento oficial do curso para realizarem as visitas. Esta correspondência ficará disponível no Moodle e poderá ser assinada pela professora responsável pela disciplina, pelo(a) tutor(a) presencial do polo ou mesmo pelo(a) coordenador(a) do polo a que o aluno pertence.

Quadro 2 – Carta de apresentação

| |
|--|
| <p>Eu, professora responsável pela disciplina, OBSERVAÇÃO ESCOLAR I, do Curso de Ciências da Religião – EAD – da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), estou solicitando autorização ao(a) estudante para realizar entrevista na sua escola, como atividade prática da disciplina.</p> <p style="text-align: right;">Agradecemos pela gentileza e pela acolhida!</p> <p style="text-align: right;">_____</p> <p style="text-align: right;">Professora responsável pela disciplina, tutor(a) presencial ou coordenador(a) do polo</p> |
|--|

Fonte: Autoras

- A Ficha de registro das observações é um documento que vocês precisam preencher para comprovarem a realização das atividades.

Quadro 3 – Modelo de ficha de registro das visitas às escolas

| |
|--|
| <p>FICHA DE REGISTRO DAS VISITAS ÀS ESCOLAS</p> <p>Nome do aluno:</p> <p>Nome da Escola:</p> <p>Cidade onde realizou a observação:</p> <p>Pessoa com quem conversou:</p> <p>Data:</p> <p>Atividade desenvolvida/Total de horas:</p> <p>Assinatura do aluno (a):</p> <p>Assinatura da pessoa que acompanhou a observação:</p> |
|--|

Fonte: Autoras

Lembramos que, para realizarem as observações, é preciso que tenham em mãos o roteiro descrito no item anterior para orientar a visita/conversa com a pessoa responsável.

2

DOCUMENTOS
NA ESCOLA

INTRODUÇÃO

A segunda Unidade deste livro didático visa explicitar conceitos em torno dos documentos da escola. Com isso nosso objetivo consiste em contextualizar alguns termos utilizados no espaço escolar, para que, durante a Observação Escolar, tais nomenclaturas sejam compreendidas pelo estudante de licenciatura.

Os documentos que serão abordados são: projeto pedagógico, regimento escolar e plano de estudos. O projeto pedagógico da escola consiste no documento norteador das ações desenvolvidas pelos sujeitos atuantes na escola; por isso, sua construção requer a participação de toda a comunidade escolar, sejam professores, funcionários, alunos e responsáveis pelos alunos. Este trabalho já foi realizado nas escolas que serão visitadas, uma vez que a gestão democrática é uma realidade há muitos anos nas escolas públicas brasileiras. É importante observar que o projeto pedagógico tenha sido obra de uma construção coletiva, pais ou responsáveis, professores, funcionários e alunos. Por isso ele é um documento político, pois orienta as ações e metas de um ponto de vista democrático, isto é, incluindo a participação de todos no processo. Dessa forma, se a escola deve preparar para a cidadania ativa, ela também dá o seu exemplo.

O regimento escolar pode ser definido como um documento que regula e norteia as regras para o funcionamento da escola, as ações da equipe diretiva/administrativa/pedagógica. É esse documento que legitima as regras adotadas pela escola, claro que em consonância com a legislação atual. Assim como o projeto pedagógico deve ser pensado coletivamente e construído de forma democrática e participativa.

Já o plano de estudos contém os objetivos almejados para cada etapa escolar, bem como seus respectivos conteúdos organizados de forma anual.

2.1

O PROJETO PEDAGÓGICO ENQUANTO NORTEADOR DAS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS

O projeto pedagógico de uma escola define os objetivos e as metas que a comunidade escolar almeja alcançar. As palavras projeto e pedagógico nos revelam a essência desse documento de fundamental relevância para realizar as aspirações pretendidas: projeto devido à sua estrutura de concretizar ações e executar durante um período; e pedagógico porque organiza as ações pedagógicas, os objetivos do projeto escolar e os objetivos do processo de ensino e aprendizagem. O projeto pedagógico se estrutura de modo a desenvolver atividades a curto e a longo prazo, sempre visando consolidar metas.

Para Gadotti:

Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis, comprometendo seus atores e autores (GADOTTI, 2000, p. 38).

Para o autor, todo projeto pedagógico é político, pois "não se constrói um projeto sem uma direção política, um norte, um rumo" (GADOTTI, 2000, p. 36). Desse modo, o projeto pedagógico de uma escola revela o caminho que a comunidade escolar pretende trilhar, quais são seus objetivos e sonhos a serem seguidos.

Nesse sentido, o projeto pedagógico não deve ser considerado como uma lista de regras a serem seguidas, para após ser arquivado. Esse documento deve ser construído por todos na escola e vivenciado, e modificado quando sentirem tal necessidade.

Veiga (2006), ao se referir ao projeto pedagógico, aponta que os princípios que regem a escola pública democrática são princípios orientadores de seu projeto de escola:

a) Igualdade de condições para acesso e permanência na escola: igualdade de oportunidades para todos os estudantes requer a expansão quantitativa de ofertas de atendimento e ampliação do atendimento com manutenção de qualidade.

b) Qualidade que não pode ser privilégio de minorias econômicas e sociais: o desafio do projeto pedagógico é o de oportunizar qualidade para todos. A escola tem

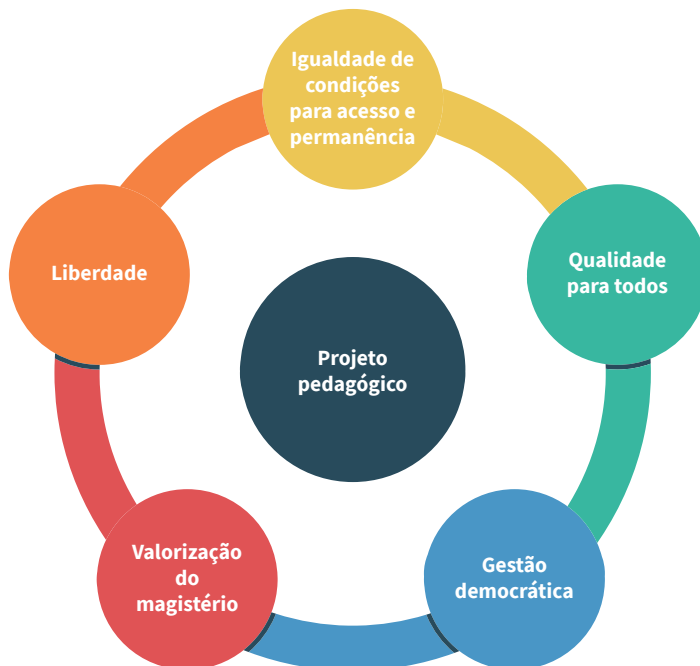
o dever de evitar a repetência e a evasão. Deve garantir o bom desempenho de todos. Logo, qualidade não é apenas uma meta quantitativa de acesso à escola. É necessário garantir a permanência dos alunos que ingressarem.

c) **Gestão democrática:** é um princípio fundamental da Constituição e abrange as dimensões pedagógica, administrativa e financeira. A gestão democrática implica a construção coletiva de um projeto pedagógico preocupado com a educação pública de qualidade. Entende-se que a gestão democrática, no contexto escolar, não é uma tarefa fácil de ser consolidada, pois necessita da participação ativa e crítica na construção do projeto pedagógico.

d) **Liberdade:** é outro princípio constitucional. Esse princípio está associado à ideia de autonomia da escola. A liberdade e a autonomia fazem parte do fazer pedagógico. E devem ser entendidas não apenas como conceito que permite seguir as próprias regras, sem imposições externas, mas também como liberdade e autonomia para estar sempre em movimento, aprendendo, ensinando, pesquisando, seguindo as ações definidas coletivamente.

e) **Valorização do magistério:** é fundamental para discutirmos o projeto pedagógico. A valorização dos professores está associada à formação inicial e continuada, às condições trabalho, à remuneração salarial. Pensarmos sobre esses elementos é indispensável para o fortalecimento da classe do magistério. Contudo, a melhoria da formação dos professores, visando a qualidade do trabalho pedagógico, exige a articulação entre as instituições que formam os profissionais e as escolas e redes de ensino, as quais empregam esses trabalhadores.

Imagem 4 – Princípios orientadores de um Projeto Pedagógico de escola



Fonte: NTE/UFMS, adaptado de Veiga (2006).

Segundo Veiga (2006), o projeto pedagógico precisa seguir tais princípios: igualdade de condições para acesso e permanência, qualidade para todos, gestão democrática, valorização do magistério e liberdade. Para a autora, o trabalho desenvolvido na/pela escola contempla uma dimensão histórica, singular, pressupõe certa autonomia da escola e relaciona isso com a capacidade de propor sua própria identidade. Logo, o projeto pedagógico deve ser um projeto construído no coletivo e de maneira democrática. Isso pressupõe que existe o compromisso dos sujeitos envolvidos, a fim de fazer cumprir as propostas pensadas coletivamente.

Como dito anteriormente, o projeto pedagógico demonstra uma direção para a comunidade escolar. Precisa ser amplo, claro e completo, não deixando dúvidas e, ao mesmo tempo, ser flexível para se adaptar às novas demandas existentes atualmente. Esse projeto precisa ser entendido como uma reflexão das ações do cotidiano, para assim consolidar a proposta.

2.1.1 Regimento Escolar

O regimento escolar se constitui como um conjunto de regras e normas que regulam o funcionamento da escola. É um documento que organiza as ações administrativas e pedagógicas, além de estabelecer os direitos e deveres de toda comunidade escolar, professores, alunos, funcionários e responsáveis pelos alunos.

É o regimento escolar, que legitima as regras da escola, sempre em consonância com a legislação atual. Deve ser pensado coletivamente, em assembleia, firmando a concordância de todos com as normas escolares, estabelecendo questões que envolvem direitos e deveres. Tem o intuito de promover a autonomia escolar, pensando democraticamente os princípios que regem a prática pedagógica.

Através do regimento escolar, o projeto pedagógico é expresso, oportunizando que a identidade da escola seja revelada, vinculada com a legislação e as diretrizes pensadas para a educação nacional.

2.2.2 Plano de Estudos

O plano de estudos da escola consiste na organização dos conteúdos escolares em cada ano de escolarização, bem como na organização das disciplinas visando alcançar os objetivos propostos.

Como exemplo, muitas escolas optam por utilizar um quadro para melhor organizar os conteúdos e os objetivos em cada ano.

Quadro 4 – Exemplo de Plano de Estudo

| PLANO DE ESTUDO - 1º ANO DO ENSINO MÉDIO | |
|--|--|
| 1º ANO – ÁREA: ENSINO RELIGIOSO | |
| CONTEÚDO | OBJETIVO |
| Objetos sagrados e suas origens | - Compreender a importância dos objetos sagrados para cada religião e a origem destes. |
| Valores da Sociedade | - Entender os direitos iguais entre os sujeitos de uma sociedade: de boa convivência, partilha e respeito, como orientação familiar e religiosa. |
| Religiões afro-brasileiras, suas origens e características | - Compreender as origens das religiões afro-brasileiras, crenças, características e objetos sagrados. |
| Autoestima e confiança | - Compreender que os seres humanos possuem características diferentes, assumindo atitudes de autoconfiança e autoestima. |
| Valores: defesa da vida, preconceito, bullying | - Reconhecer e respeitar o outro, refletindo e vivenciando por meio do diálogo, tendo como premissa o respeito às diferenças. |
| Lugares religiosos: Mesquita, Sinagoga, Templo Hinduísta, Igreja Católica, Templo Budista e religiões que usam a natureza como local de encontro religioso | - Compreender as diferentes expressões da fé e a localização dos principais lugares religiosos no mundo. |
| Inclusão social e diferenças | - Identificar e refletir sobre os meios e propostas que promovam formas de inclusão social na escola e na sociedade. |

Fonte: Autoras.

Vimos, nessa Unidade 2, a importância do projeto pedagógico da escola, do regimento escolar e do plano de estudos como artefatos que devem ser construídos pela via democrática e participativa. Eles não precisam ser seguidos à risca, mas servem de parâmetros para definir os horizontes pelos quais devemos guiar o processo educativo. Se, como disse Freire, a escola é antes de tudo lugar de gente, devemos pensar que todos estes parâmetros devem contribuir para o sujeito ser mais humano, colaborativo e solidário, aprendendo a conviver na amorosidade, na alegria e com inclusão das diferenças.

ATIVIDADES - UNIDADE 2

Junto às leituras e reflexões desenvolvidas, também foram realizadas as Observações nas Escolas. Assim, acreditamos que esta atividade de se inserir no espaço educativo com o “olhar” de “observador/pesquisador” também tenha contribuído significativamente para o trilhar deste caminho formativo que estamos nos propondo. Dessa maneira, com o intuito de contribuir ainda mais com as nossas reflexões, apresentamos a proposta de elaboração do Relatório das Observações (a elaboração do mesmo deve seguir o modelo abaixo).

- ROTEIRO PARA ELABORAÇÃO DO RELATÓRIO FINAL INTRODUÇÃO

Apresentar o objetivo do relatório de observação e o que será abordado.

ASPECTOS GERAIS

- a) Período de observação;
- b) Nome da escola, localização, contexto socioeconômico;
- c) Mantenedora (Municipal, Estadual, Privada), nível de atuação, localização, número de alunos, número de professores e demais servidores, etc.;
- d) Número de alunos e quais níveis oferece, número de professores, quais pessoas compõem a equipe administrativa;
- e) O que observou do cotidiano da escola?

CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

- a) Relações que se estabelecem na escola entre professores, corpo técnico-administrativo e alunos;
- b) Relações da escola com a comunidade;
- c) Apreciação acerca das condições dos móveis e utensílios e das instalações físicas;
- d) apreciação das condições e uso da biblioteca, laboratórios, cantina, sanitários, quadras de esportes, pracinha, áreas de convivência e de outros espaços, se tiver;
- e) Sobre o momento dos intervalos: como acontece e em que espaços acontecem? Há adultos que acompanham? Quem? Como se organiza esta atividade?
- f) Existem espaços – dentro da escola ou na comunidade – onde são exercidas práticas ou ações relacionadas ao desenvolvimento de atitudes religiosas/espirituais?

GESTÃO E DINÂMICA PEDAGÓGICA

- a) Como é formada a Equipe Gestora da Instituição?
- b) Quais as principais atribuições de cada setor integrante dessa equipe?
- c) Existe Conselho Escolar, Conselho de pais e mestres? Se sim, quem faz parte dos mesmos?
- d) Existem outros/as Comissões/Conselhos?

DOCUMENTOS: PPP (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO), REGIMENTO ESCOLAR, PLANO DE ESTUDOS

Como esses documentos são pensados e organizados (quem participa desta elaboração)?

CONCLUSÃO: Analisar as questões respondidas neste relatório e contextualizá-las com os textos estudados durante o semestre na disciplina de Observação Escolar I e, a partir disso, tecer considerações sobre o período observado.

REFERÊNCIAS: Livros e documentos utilizados para elaborar o relatório. O relatório deve ser postado no Fórum que será aberto para este fim específico no Moodle.

3

ESTUDO DA IDENTIDADE
PROFISSIONAL

INTRODUÇÃO

O objetivo dessa disciplina é compreender a amplitude e a complexidade das questões pedagógicas que emergem das interrelações entre o docente como ser humano, o ambiente e o conhecimento. Além disso, visa criar situações que favoreçam ao acadêmico a compreensão da autonomia, inclusão e criatividade como vetores do ensino.

Para isso, nesta unidade faremos uma aproximação do estudo da identidade profissional do professor do ponto de vista da abordagem etnográfica. Existem muitas abordagens da observação, mas escolhemos a perspectiva etnográfica por ela se preocupar com o outro, um elemento que foi esquecido, de certa forma, pelo discurso moderno. Assim, ela propicia ao pesquisador ou observador se colocar na situação do outro, algo extremamente importante para a compreensão das suas razões. É nesse sentido que iremos aguçar a nossa reflexão para nos perguntar se existe somente uma identidade ou múltiplas identidades de professor? Qual é a identidade mais comum do professor, com a qual ele trabalha no ambiente da escola?

Para tratar dessas questões, no item 1.1 iremos abordar alguns pressupostos da abordagem etnográfica na educação. No ponto 1.2, abordaremos o papel docente, suas funções, identidade pessoal e profissional, formação inicial e continuada. No item 1.3, discutiremos a compreensão fundamentada da identidade na mediação (inclusão e criação, da articulação) entre ensino e aprendizagem. Dessa forma, faremos jus a um dos objetivos da disciplina que consiste justamente em compreender a complexidade das questões pedagógicas emergentes das inter-relações entre o humano, o ambiente e o conhecimento.

Para tratar estes itens, iremos debater tais questões do ponto de vista de uma das metodologias de pesquisa mais importantes da atualidade na educação: a Etnografia, que é um método cuja centralidade está no entendimento dos fenômenos educativos do ponto de vista da sua imersão na cultura do outro. A Etnografia é uma postura metodológica oriunda de diferentes correntes filosóficas e pedagógicas, com forte assento tanto na dialética quanto na hermenêutica, e, como tal, possui implicações na aprendizagem, favorecendo a compreensão da autonomia, inclusão e criatividade como horizontes norteadores do ensino.

3.1

A OBSERVAÇÃO DO PONTO DE VISTA DA ETNOGRAFIA

Citando Spradley (1979), **Nogueira Fino** (s.d., p. 1) assim define este método:

a etnografia deve ser entendida como a descrição de uma cultura, que pode ser a de um pequeno grupo tribal, numa terra exótica, ou a de uma turma de uma escola dos subúrbios, sendo a tarefa do investigador etnográfico compreender a maneira de viver do ponto de vista dos nativos da cultura em estudo (FINO, s.d., p. 1).



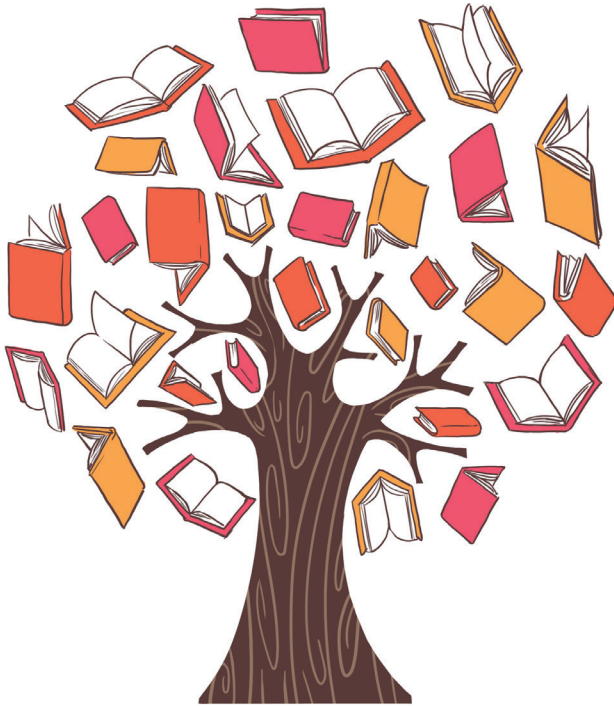
INTERATIVIDADE: Texto disponível em: <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/22.pdf>

A seguir, Nogueira Fino (s.d., p. 7) vai se servir da pesquisa de Hammersley (1990) para definir as características e as principais funções da utilização deste método:

- a) o comportamento das pessoas é estudado no seu contexto habitual e não em condições artificiais criadas pelo investigador.
- b) os dados são recolhidos através de fontes diversas, sendo a observação e a conversação informal as mais importantes;
- c) a recolha de dados não é estruturada, no sentido em que não decorre da execução de um plano detalhado e anterior ao seu início, nem são pré-estabelecidas as categorias que serão posteriormente usadas para interpretar o comportamento das pessoas (o que não significa que a investigação não seja sistemática, mas apenas que os dados são recolhidos em bruto, segundo um critério tão inclusivo quanto possível);
- d) o foco do estudo é um grupo não muito grande de pessoas, mas, na investigação de uma história de vida, o foco pode ser uma única pessoa;
- e) a análise dos dados envolve interpretação de significado e de função de ações humanas e assume uma forma descritiva e interpretativa, tendo a (pouca) quantificação e análise estatística incluída, um papel meramente acessório (FINO, s.d., p. 7).

Portanto, como é exemplificado na primeira característica, esta metodologia não requer condições artificiais de reprodução dos fenômenos, como se observa no campo das ciências experimentais. Pelo contrário, o acesso aos dados ocorre dentro do ambiente natural da convivência de uma escola, conforme demonstra a Figura 5.

Imagem 5 – Imagem da cultura escolar espelhada numa árvore, salientando a importância do livro para criar um adequado ambiente de ensino e aprendizagem



Fonte: NTE/UFSM.

Assim, o segundo aspecto decorre deste primeiro, ao valorizar a importância da informalidade, do coloquial, isto é, da valorização da conversação e dos aspectos observados.

O terceiro aspecto salienta que o trabalho com este método não requer a aplicação de um planejamento prévio, como se fosse possível aplicar uma nova metodologia. Pelo contrário, ele vai se estruturando de baixo para cima, a partir da interpretação do que é vivido e observado no local que está sendo realizada a investigação.

Já o quarto ponto apresenta o foco da Etnografia identificado com o estudo não muito amplo de pesquisa, uma vez que basta que o grupo observado seja pequeno, podendo inclusive se restringir a descrever uma história de vida somente.

Por último, como não se vale de uma metodologia quantitativa, o aspecto quantitativo não tem tanta importância. Vale mais a descrição e interpretação dos dados gerados nas entrevistas, observações e conversações.

3.2

A IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR

A identidade pessoal e profissional do professor ainda é uma questão em aberto. Para alguns, a perspectiva da identidade está presa a uma visão afinada à situação do professor real e, portanto, ela deve emergir da prática e das pesquisas empíricas consequentemente. Para outros, dentro de uma ótica mais culturalista, esta identidade ocorre pelo contato com as questões do contexto macro, das grandes teorias e dos tratados filosóficos e pedagógicos sobre o assunto. Será que existe uma identidade docente, ou múltiplas identidades de professor? Em que sentido a realidade atual da docência representaria uma redução, de certa maneira, a uma possível identidade única de docente?

Para nos esclarecer melhor a este respeito, vamos avaliar a definição de identidade docente, dada por Marcelo:

Temos que considerar identidade docente como uma realidade que evolui e se desenvolve de forma individual e coletiva. 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 fenômeno relacional. O desenvolvimento da identidade ocorre no terreno do intersubjetivo e caracteriza-se como sendo um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo enquanto indivíduo enquadrado em determinado contexto (MARCELO, 2009, p. 12).

Vemos por esta conceituação que a identidade docente não é algo fixo, mas se dá na dinâmica relacional, ou seja, ela está sintonizada com a intersubjetividade, com a alteridade dos indivíduos. Além disso, é um processo evolutivo, que implica um aprender a ouvir e a falar. Não se deve dizer qualquer coisa, há sempre a necessidade de se interpretar a si mesmo, ou seja, saber cultivar um certo cuidado de si, o que implica em se colocar na escuta e no lugar do outro. Também está implicado nessa questão como o indivíduo vive a docência, quais os valores que ele acredita, qual é o seu compromisso com a profissão, bem como a sua relação com a formação inicial e continuada. Por último, entra o aspecto do contexto, ou a questão cultural de que falávamos antes. Para entender qual é a identidade de um professor, é preciso compreendê-lo imerso na cultura escolar em que ele se encontra, conforme a simbologia da Imagem 6 nos remete.



Fonte: NTE/UFMS

Nesse sentido, podemos nos perguntar: qual a cultura escolar que alimenta a identidade do professor: é uma cultura de sofrimento, de vitimismo, ou de protagonista da alegria?

Vamos apreciar e comentar uma crônica de Rubem Alves (2016, p. 219-222) sobre este assunto e depois podemos voltar a sua discussão. O título da crônica é: “Ensinar a alegria”.

O autor inicia dizendo que o sofrimento dos professores é um assunto recorrente em muitas publicações de livros. Mas, como ele sempre anda na direção oposta e acredita que a verdade não está na superfície dos fatos, mas no seu avesso, vai falar nessa crônica justamente sobre a alegria do professor em ensinar. Compara esta alegria com a dor de uma mãe ao dar à luz ao seu filho, dor esta que é superada pela alegria de ele ter vindo ao mundo.

Comentando o poema de Rückert, que consta no final do livro *O Jogo das Contas de Vidro*, de Hermann Hesse, sobre o significado da alegria, o autor diz:

A alegria está no jardim que se planta, na criança que se ensina, no livrinho que se escreve. Senti que eu mesmo poderia ter escrito essas palavras, pois sou jardineiro, sou professor e escrevo livrinhos. Imagino que o poeta jamais pensaria em se aposentar. Pois quem deseja se aposentar daquilo que lhe traz alegria? Da alegria não se aposenta... Algumas páginas antes o herói da estória havia declarado que, ao final de sua longa ca-

minhada pelas coisas mais altas do espírito, dentre as quais se destacava a familiaridade com a sublime beleza da música e da literatura, descobria que ensinar era algo que lhe dava prazer igual, e que o prazer era tanto maior quanto mais jovens e mais livres das deformações da deseducação fossem os estudantes (ALVES, 2016, p. 220).

Nesse poema, Rückert afirma que os dias são preciosos para se viver, mas serão mais preciosos ainda se estivermos escrevendo um livro ou ensinando uma criança. A partir dessa reflexão, Rubem Alves se reporta ao prólogo de Zaratustra, de Nietzsche, pois lembra que este escreveu aí algo semelhante, ao dizer:

Quando Zaratustra tinha 30 anos de idade deixou a sua casa e o lago de sua casa e subiu para as montanhas. Ali ele gozou do seu espírito e da sua solidão, e por dez anos não se cansou. Mas, por fim, uma mudança veio ao seu coração e, numa manhã, levantou-se de madrugada, colocou-se diante do sol, e assim lhe falou: Tu, grande estrela, que seria de tua felicidade se não houvesse aqueles para quem brilhas? Por dez anos tu vieste à minha caverna: tu te terias cansado de tua luz e de tua jornada, se eu, minha águia e minha serpente não estivéssemos à tua espera. Mas a cada manhã te esperávamos e tomávamos de ti o teu transbordamento, e te bendizíamos por isso. Eis que estou cansado na minha sabedoria, como unia abelha que ajuntou muito mel; tenho necessidade de mãos estendidas que a recebam. Mas, para isso, eu tenho de descer às profundezas, como tu o fazes na noite e mergulhas no mar... Como tu, eu também devo descer... Abençoa, pois, a taça que deseje esvaziar-se de novo... (NIETZSCHE apud ALVES, 2016, p. 220-221).

Rubem Alves vê nesse poema de Zaratustra uma verdadeira meditação sobre a felicidade, uma vez que ela depende da solidão. Porém, a taça da solidão um dia, ao se encher, vai transbordar, assim como a abelha que, depois de fabricar o seu mel, necessita que alguém o usufrua, ou a mãe que encheu o seu seio e agora precisa amamentar. Percebe aí que a felicidade solitária é profundamente dolorosa e

precisa, portanto, ser compartilhada. É assim que o mestre Zaratustra irá buscar mãos estendidas que podem receber a riqueza da sua sabedoria, a sabedoria da felicidade que o transforma de sábio em mestre.

Nesse ponto, Rubem Alves faz um comparativo com o trabalho dos professores:

“Ah!”, retrucarão os professores, “a felicidade não é a disciplina que ensino. Ensino ciências, ensino literatura, ensino história, ensino matemática...” Mas será que vocês não percebem que essas coisas que se chamam “disciplina”, e que vocês devem ensinar, nada mais são que taças multiformes coloridas, que devem estar cheias de alegria?

Pois o que vocês ensinam não é um deleite para a alma? Se não fosse, vocês não deveriam ensinar. E se é, então é preciso que aqueles que recebem, os seus alunos, sintam prazer igual ao que vocês sentem. Se isso não acontecer, vocês terão fracassado na sua missão, como a cozinheira que queria oferecer prazer, mas a comida saiu salgada e queimada... (ALVES, 2016, p. 221).

O trabalho do professor é compartilhar a exuberância da felicidade. Esta consiste não em acumular uma sabedoria de forma narcísica, mas em saber transmitir com alegria e encantamento ao educando. E, por isso, conclui que quando perguntado sobre a sua profissão, o mestre deveria dar essa resposta nada convencional: “Sou um pastor da alegria...” (ALVES, 2016, p. 222). A crônica de Rubem Alves alia o trabalho do mestre/professor com a alegria de ensinar através de ricas metáforas e alegorias. Consegue, assim, perceber o significado do silêncio, mas também da euforia, da necessidade da solidão e do compartilhamento, sem absolutizar um extremo ou então outro. O processo da docência consiste em buscar este equilíbrio entre a doação sem cair no esvaziamento de si, ou descuido de si mesmo. Fazer a felicidade do aluno ao compartilhar o saber, mas sem que isso signifique abrir mão do seu próprio enriquecimento interno, que se faz com leitura e com paixão. Talvez a felicidade não esteja no fim, mas em manter a tensão dessa dinâmica pedagógica entre o eu e o outro.

3.3

A IDENTIDADE NA MEDIAÇÃO ENTRE ENSINO E APRENDIZAGEM

Observando a crônica de Rubem Alves, sugerida na subunidade anterior, podemos nos perguntar qual é a mediação que a identidade do professor promove na relação entre ensino e aprendizagem. Se a identidade é um fenômeno relacional, como afirmava Marcelo Garcia, até que ponto somos conscientes da identidade de professor que estamos passando, como um currículo oculto, na interação que estabelecemos com os nossos alunos? Consciente desse papel, Marcelo apresenta um modelo de desenvolvimento da identidade do professor, que passa pelas mudanças das suas crenças:

O desenvolvimento profissional pretende provocar mudanças nos conhecimentos e crenças dos professores. Por sua vez, a mudança nos conhecimentos e crenças provoca uma alteração das práticas docentes em sala de aula e, conseqüentemente, uma provável melhoria nos resultados da aprendizagem dos alunos. No entanto, como demonstraram Guskey e Sparks (2002), os processos não funcionam desta forma. Do ponto de vista destes autores, os professores mudam as suas crenças, não como consequência da sua participação em atividades de desenvolvimento profissional, mas sim comprovando, na prática, da utilidade e exequibilidade dessas novas práticas que se querem desenvolver. A mudança de crenças é um processo lento, que se deve apoiar na percepção de que os aspectos importantes do ensino não serão distorcidos com a introdução de novas metodologias ou procedimentos didáticos (MARCELO, 2009, p. 16).

Percebemos que o trabalho de construção da identidade passa pela mudança nas crenças do professor, embora este processo seja demorado. E que isso não é consequência simplesmente do seu processo de formação, mas depende da constatação na prática de sala de aula de que estas mudanças realmente funcionam. Portanto, a prática é um vetor importante para ser observado quando vamos procurar entender, do ponto de vista etnográfico, a identidade do professor. Por mais que a formação tenha sido realizada de maneira a levar em consideração o objeto temático A, B, ou C, conforme aparece na Imagem 7, ela não é predominante nas crenças e atitudes do professor.



Fonte: NTE/UFMS

Em geral, o que define a identidade do professor são as práticas, o saber experiencial que os define como alunos. Por isso, quando os alunos chegam nos cursos de licenciatura o desafio é articular esta visão do ponto de vista do ser-professor, fazendo a sua passagem do ser aluno para constituir, assim, a sua identidade docente.

ATIVIDADES – UNIDADE 3

De posse destes primeiros elementos, vamos fazer uma primeira observação centrada no item previsto na Ementa da disciplina *Observação Escolar II*, que versa sobre a identidade profissional do professor.

1 - Para isso, sugerimos a leitura do texto “A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais”, de Carlos Nogueira Fino, professor da Universidade da Madeira, Portugal.

2 – Fazer a leitura do artigo de Carlos Marcelo, “Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro”.

3 – Baseado na leitura da crônica “Ensinar a alegria”, de Rubem Alves, procurar uma escola próxima de sua residência, de preferência uma escola pública, e fazer algumas observações formais, tentando perceber qual a identidade do professor. A seguir, procure entrevistar um docente que se disponha a ler esse texto. Procure compreender na entrevista qual a relação que o professor faz de sua prática com a crônica do ponto de vista de suas crenças, se elas opõem resistência ou são favoráveis ao conceito de identidade de professor apresentado por Rubem Alves.



INTERATIVIDADE:

Texto 1 disponível em: <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/22.pdf>

Texto 2 disponível em: http://www.unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO___Desenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf

Texto 3 O livro em que a crônica “Ensinar a Alegria”, de Rubem Alves, está inserido, encontra-se em: <http://www.portalpordiadema.com.br/uploads2/LIVRO2.pdf>

4

O PROFESSOR REFLEXIVO
NA PERSPECTIVA DA FOR-
MAÇÃO CULTURAL DO SER
HUMANO

INTRODUÇÃO

Nesta unidade, faremos uma incursão pelo universo das crenças do professor a respeito de sua identidade. Por isso, vamos retomar algumas reflexões do texto “A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais”, de Carlos Nogueira Fino, para nos auxiliar a compreender melhor como essas crenças vão se perpetuando no dia-a-dia da escola. A seguir, vamos analisar a crônica “Escola e Sofrimento”, extraída do livro *A alegria de ensinar*, de Rubem Alves, que ilustra como a identidade do professor foi sendo demarcada como prática ou sinônimo da perpetuação da cultura de sofrimento e dor. Por fim, vamos refletir sobre este testemunho de Rubem Alves a partir da relação dos saberes docentes e a formação do professor, conforme propõe Tardif (2007).

Acreditamos, assim, estar colocando em questão o item 3 do programa da disciplina, o qual prevê uma reflexão a respeito dos desafios da docência na contemporaneidade. Sabemos que são muitos os desafios que a educação enfrenta, mas reverter a violência da aflição presente no rosto das crianças por estarem submetidas a um ensino dogmático e sem relação com a sua vida talvez seja o maior deles. E isso afeta os outros itens importantes dessa unidade, como as relações entre os conteúdos ensinados e a cultura, bem como a necessidade de reflexão sobre a formação cultural do professor, sua identidade pessoal e profissional. Além disso, coloca em questão a sua formação inicial e continuada, ou como está se dando a formação ao longo da carreira, se é voltada para o cultivo da alegria em sala de aula ou a cultura do sofrimento e dor.

4.1

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

O professor encontra-se imerso num universo de cultura. Cultura como comunidade, cultura como ambiente de trabalho ou a cultura de si. Falando em seu artigo “A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais”, que conta a experiência de pesquisa etnográfica dos alunos e professores da Universidade de Madeira, Portugal, Carlos Nogueira Fino (2018) vai elencar as características desse tipo de pesquisa, dizendo que nela os investigadores são desafiados a envolverem-se em estudos:

- tendentes à compreensão e interpretação dos fenômenos educativos mediante imersão na cultura local;
- que entendem as turmas e as escolas como entidades culturais autônomas e diferenciadas;
- que incidem sobre relações entre escola e comunidade envolvente e que implicam observação participante;
- que assumem a subjetividade do investigador como utensílio;
- que contribuam para a clarificação e consolidação epistemológica da etnografia enquanto método de investigação em **educação** (FINO, 2018, p. 2).



INTERATIVIDADE: Acesse o texto na íntegra em:

<http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/22.pdf>

Vemos que estes são basicamente alguns dos mais importantes desafios da educação contemporânea; desafios que põem em xeque a formação cultural do professor, bem como a necessidade de ser reflexivo. As características desses estudos vão ao encontro do que Tardif reconhece ser a necessidade de compreender o trabalho do professor para além do modelo aplicacionista, pensado nas universidades. Este modelo é centrado na dicotomia entre domínio de conteúdo e domínio de saberes pedagógicos, bem como alicerçado em “três polos separados: os pesquisadores produzem conhecimento que são em seguida transmitidos no momento da formação e finalmente aplicados na prática” (TARDIF, 2007, p. 270-271). Ou seja, a prática aparece como a parte pobre do processo, a que recebe os conteúdos pensados por especialistas que os definiram justamente distantes da prática cotidiana da escola. De outra maneira, é preciso um distanciamento desse modelo para entender como os professores realmente produzem e elaboram seus conhecimentos, como eles o ressignificam; enfim, como podem aprimorar as

suas crenças. Uma crença muito comum, por exemplo, reside na ideia de que o ser professor se reduz somente a “dar aulas”, conforme aparece na Imagem 8, como se o professor não precisasse estudar e pesquisar, preparar bem as suas aulas e não tivesse que levar trabalho para casa, corrigindo provas, trabalhos, etc.

Imagem 8 – A crença de que a função do professor é somente repassar conteúdos em sala de aula

VOCE TRABALHA



OU SÓ DÁ AULA?

Fonte: NTE/UFMS

Embora essas crenças de que o professor “só dá aulas” ou se reduz a somente “ensinar” diminuam ou depreciem a sua identidade, muitas vezes os professores passam pelo processo de formação nas universidades sem modificar estas crenças. E, quando se deparam com a prática, eles as reativam para solucionar os seus problemas, inclusive para resolver conflitos baseados em sua própria história de vida familiar. É isso que veremos a seguir ao comentarmos a crônica de Rubem Alves (2016, p. 223-225) “Escola e Sofrimento”.

A crônica fala do significado político da educação que reproduz de certa forma a diferenciação entre dominantes e dominados da sociedade, pois a primeira é formada pelos especialistas administradores e professores que são donos do conhecimento e, a segunda, constituída pelos alunos, os quais ignoram o saber. Caso os alunos pretendem passar de ano e, com isso, nas avaliações e provas, eles devem se submeter regamente ao saber ensinado ou dominante. Esta situação produz um ambiente de animosidade, ou de sofrimento na escola, haja vista o que Rubem Alves salienta:

Basta contemplar os olhos amedrontados das crianças e os seus rostos cheios de ansiedade para compreender que a escola lhes traz sofrimento. O meu palpite é que, se se fizer uma pesquisa entre as crianças e os adolescentes sobre as suas experiências de alegria na escola, eles terão muito que falar sobre

a amizade e o companheirismo entre eles, mas pouquíssimas serão as referências à alegria de estudar, compreender e aprender (ALVES, 2016, p. 23)

O autor comenta que, contra essa ideia, a classe dominante vai tentar descaracterizar essa impressão aludindo que o aluno não tem conhecimento suficiente para julgar tal situação. Para desconstruir este imaginário elitista, Rubem Alves vai lançar mão de sua própria experiência de vida na escola e, a seguir, de um dos grandes gênios da literatura, o famoso escritor argentino Jorge Luís Borges, relatando:

Acontece que as crianças não estão sozinhas neste julgamento. Eu mesmo só me lembro com alegria de dois professores dos meus tempos de grupo, ginásio e científico. A primeira, uma gorda e maternal senhora, professora do curso de admissão, tratava-nos a todos como filhos. Com ela era como se todos fôssemos uma grande família. O outro, professor de Literatura, foi a primeira pessoa a me introduzir nas delícias da leitura. Ele falava sobre os grandes clássicos com tal amor que deles nunca pude me esquecer. Quanto aos outros, a minha impressão era a de que nos consideravam como inimigos a serem confundidos e torturados por um saber cuja finalidade e utilidade nunca se deram ao trabalho de nos explicar. Compreende-se, portanto, que entre as nossas maiores alegrias estava a notícia de que o professor estava doente e não poderia dar a aula. E até mesmo uma dor de barriga ou um resfriado era motivo de alegria, quando a doença nos dava uma desculpa aceitável para não ir à escola. Não me espanto, portanto, que tenha aprendido tão pouco na escola. O que aprendi foi fora dela e contra ela. Jorge Luís Borges passou por experiência semelhante. Declarou que estudou a vida inteira, menos nos anos em que esteve na escola. Era, de fato, difícil amar as disciplinas representadas por rostos e vozes que não queriam ser amados (ALVES, 2016, p. 224).

Infelizmente, esta situação é normal na maioria das escolas. As crianças aprendem pelo sofrimento e pela dor e não pelo prazer e o entusiasmo que o saber deveria proporcionar. A cultura do sofrimento está tão entranhada nas práticas que não se concebe ensinar os porquês, mas sim somente o que se deve aprender. Com isso, há um incentivo a um aprendizado dogmático, técnico e memorialista, no qual o professor só tem a função de transmitir e o aluno decorar e, depois, reproduzir. Perde-se assim contato com as fontes originárias da sabedoria, que consiste na invenção, na quebra da monotonia e de paradigmas.

Os alunos acabam estudando por conta da “ideologia da profissão”, porque são obrigados a estudar para se dar bem na vida. É a busca de um reconhecimento sem crítica, sem contato com as fontes da sabedoria dos clássicos, sabedoria de resultados, limitada a reproduzir fórmulas sem nenhum efeito prático para sua vida. Claro que as violências da palmatória e da vara já foram abolidas, mas per-

siste a tortura psicológica e a redução do aluno à condição de vítima e não artífice ou protagonista da sua trajetória de vida. Com o passar dos anos a criança já não tem mais curiosidade em conhecer o novo, mas se limita à paralisia intimidada pelos professores. Para se contrapor a essa inércia os técnicos em educação desenvolveram metodologias de avaliação da aprendizagem, que serve para seriar, ranquear as melhores escolas e universidades, os países que mais sabem diferindo dos que menos sabem. Entretanto, Rubem Alves desenvolve um contra-argumento a esses métodos avaliativos, dizendo que:

Mas ninguém jamais pensou em avaliar a alegria dos estudantes – mesmo porque não há métodos objetivos para tal. Porque a alegria é uma condição interior, uma experiência de riqueza e de liberdade de pensamentos e sentimentos. A educação, fascinada pelo conhecimento do mundo, esqueceu-se de que sua vocação é despertar o potencial único que jaz adormecido em cada estudante. Daí o paradoxo com que sempre nos defrontamos: quanto maior o conhecimento, menor a sabedoria. T. S. Eliot fazia esta terrível pergunta, que deveria ser motivo de meditação para todos os professores: “Onde está a sabedoria que perdemos no conhecimento?” (ALVES, 2016, p. 225).

A crônica termina com um apelo forte aos professores diante do sofrimento do rosto sofrido ou aflito das crianças: que sejam pastores da alegria e que pensem na sua responsabilidade diante daqueles rostos que pedem ajuda para ser feliz.

4.2

A CULTURA DA FELICIDADE NA ESCOLA

A crônica de Rubem Alves nos mostra como é vivida a felicidade na escola e por que as práticas de estudar e aprender viraram sinônimo de sofrimento. Como ele mesmo diz:

Basta contemplar os olhos amedrontados das crianças e os seus rostos cheios de ansiedade para compreender que a escola lhes traz sofrimento. O meu palpite é que, se se fizer uma pesquisa entre as crianças e os adolescentes sobre as suas experiências de alegria na escola, eles terão muito que falar sobre a amizade e o companheirismo entre eles, mas pouquíssimas serão as referências à alegria de estudar, compreender e aprender (ALVES, 1994, p. 11).

Mas por que as crianças vivem com os olhos amedrontados e os rostos cheios de ansiedade na escola? Por que a escola traz sofrimento e não alegria a seus corações e mentes? Rubem Alves mesmo apresenta a hipótese do porquê isso ocorre. Segundo ele, as crianças sentem muito mais saudades das amizades e do companheirismo dos seus colegas do que propriamente das relações que estabeleceram com seus mestres e com todo o trabalho de estudar, de compreender e de aprender no cotidiano da escola ao longo dos seus anos de formação.

E isso acaba afetando o desenvolvimento cognitivo das crianças, por isso mais adiante o autor vai dizer que não é de se estranhar que a inteligência acaba se encolhendo por conta do medo e do horror diante dos desafios intelectuais que os professores apresentaram aos seus alunos. E que os próprios alunos venham a se considerar burros, uma vez que foram subutilizados pelos professores e, portanto, sua inteligência e sua capacidade cognitiva ficou paralisada. Depois vêm os técnicos da educação para fazer avaliação dos resultados, classificando os com melhor desempenho e os que não desenvolveram aprendizagens. Temos na prática escolar muitos exemplos nesse sentido, como o próprio sistema de avaliação do MEC através da Prova Brasil, ou mesmo de outros métodos que são adotados para avaliar as crianças entendidas como avaliações externas, conforme aparece na Imagem 9. Esta imagem ilustra bem com uma espécie de “chuva de palavras” o que se dá mais importância na educação, ou seja, o quanto a cultura da avaliação, dos métodos e da aprendizagem tomou conta da vida dos estudantes e professores, deixando à sombra desse processo elementos talvez mais importantes para a criança permanecer ativa no ambiente escolar: a felicidade e a alegria de aprender.



Fonte: NTE/UFMS

No entanto, Rubem Alves lamenta que não há interesse em avaliar a alegria das crianças, até porque não é esse um dos objetivos da escola. Até porque a alegria, como todos sabemos, é uma condição interior, não tem como desenvolver uma capacidade para medir resultados nesse sentido. E aí a educação acaba fascinada por desvendar o mundo, por conhecer o mundo, por dominar o mundo e esquece de que a sua principal vocação, segundo Rubem Alves, é despertar o potencial interior adormecido que cada um de nós traz dentro de si, que são os seus talentos, as suas habilidades, as suas capacidades potenciais de vir a ser e se tornar atuante.

Com isso, acabamos nos defrontando com um paradoxo sério de que a inteligência e o conhecimento acabam se confrontando com a sabedoria na escola, de tal forma que muitas vezes quanto mais conhecimento possui uma pessoa menor será a sua sabedoria. E esta questão leva a uma reflexão dos professores: onde está a sabedoria que perdemos no conhecimento? Portanto, assim o conhecimento não se soma à sabedoria para produzir a transformação esperada, novas possibilidades, novos métodos de conhecimento, a fascinação pela descoberta do mundo e o desejo de aprender. O que nos deparamos é que a sabedoria acaba se tornando ausente dos ambientes escolares por conta justamente dos métodos de trabalho utilizados pelos professores. Estes são pressionados pelos sistemas de avaliação para produzir resultados e não para formar pessoas.

4.3

A IMPORTÂNCIA DOS SABERES QUE EMERGEM DA PRÁTICA OU DA EXPERIÊNCIA DO PROFESSOR

Retomando a discussão que vínhamos fazendo sobre os saberes da prática do professor, podemos perguntar nesse momento que tipo de saber está faltando a essa prática? Será que o saber da competência profissional pode abarcar essa capacidade de ler o sofrimento estampado no rosto das crianças? Como diz Tardif (2007, p. 259), os professores historicamente foram um corpo da Igreja depois formaram um corpo do Estado a serviços de causas e finalidades maiores do que eles mesmos. E que agora é chegado o momento da profissionalização do professor, isto é, a vir a ser um sujeito a serviço da sua própria profissão. Será que esse excesso de normativismo, de buscar uma realização do trabalho docente fora dos muros da escola, fora do seu ambiente de sala de aula e a serviço de entidades como Igreja ou do Estado não deixou de ver a sua própria prática, ver o rosto da criança que está na sua frente e também observar melhor o seu cotidiano? Talvez na busca do dever ser, de querer fazer algo que está para além da sua própria prática, buscando realizar um saber distante do seu cotidiano, não tem impedido que o professor reveja a sua prática como realmente ocorre? Essa visão não seria excessivamente normativa e sócio-política do ensino? Sem dúvida, esta história colocou muitas vezes camadas de uma aura científica, tecnocrática, reformadora ou inovadora sobre o seu ensino. E isso impediu os professores de avaliar os seus costumes nos próprios discursos, suas próprias trajetórias e afirmar o seu trabalho a partir da sua própria realidade. Como diz Tardif,

o conhecimento da matéria ensinada e o conhecimento pedagógico (que se refere a um só tempo ao conhecimento dos alunos, à organização das atividades de ensino e aprendizagem e à gestão da classe) são certamente conhecimentos importantes, mas estão longe de abranger todos os saberes dos professores no trabalho (TARDIF, 2007, 259-260).

Podemos nos perguntar: a que tipo de conhecimento dos alunos está se referindo o autor? Não será conhecimento meramente cognitivo, distanciado dos afetos, do que eles vivem e do que eles apresentam em seus rostos, da violência a que eles estão sujeitos diariamente muitas vezes nos seus contextos de aprendizagem? Tardif sugere o estudo numa perspectiva ecológica para fazer emergir conhecimentos que reflitam as práticas dos próprios professores constituídos no seu contexto de trabalho cotidiano, o qual é atravessado muitas vezes pela falta de condições de trabalho, conforme aparece ilustrado na imagem 10.

Imagem 10 – Crítica ao trabalho do professor como uma profissão que não precisa uma remuneração digna



Fonte: NTE/UFMS

Porém, isso dá margem para pensar na possibilidade de transferir o universo das demandas externas à escola, e não fazer com que os professores consigam trabalhar saberes profissionais mais ligados à sua própria prática temporal. É por isso que muitas vezes os alunos apenas passam pelos cursos de formação de professores sem modificar suas crenças anteriores sobre o ensino, sobre aprendizagem, sobre o trabalho como professores e sem afetar os seus próprios problemas profissionais. A formação que eles recebem nos cursos de licenciatura não afeta aquela bagagem de conhecimentos que eles trazem de seus universos anteriores, de crenças, representações e suas próprias certezas sobre as suas práticas. E quando vão ensinar acabam reproduzindo modelos baseados nas suas histórias de vida, naquele bom professor que teve e que lhe deu aquela atenção, aquele acolhimento, aquele afeto que lhe faltava na vida.

ATIVIDADES - UNIDADE 4

1) Procure uma escola mais próxima de sua residência e faça observações no sentido de perceber qual é a cultura que desenvolve a escola em relação à aprendizagem e o ensino: é a cultura da alegria ou do sofrimento?

2) A partir da(s) visita(s) realizada na escola, entreviste um professor e comente com ele sobre o que fala a crônica de Rubem Alves. Depois pergunte sobre a sua formação, o quanto ele adota de conhecimentos em sua prática que são oriundos de seu processo de formação na universidade e o quanto ele utiliza dos saberes que traz de sua experiência de vida.

5

A GESTÃO-DOCÊNCIA EM
SITUAÇÕES DE ENSINO

INTRODUÇÃO

Os desafios da docência na contemporaneidade são muitos. Existem desafios para o domínio de conteúdo, porque os conhecimentos avançam diariamente em todas as áreas de trabalho de especialização. Existem outros desafios relacionados à prática didático-pedagógica, uma vez que os conteúdos exigem muitas vezes a avaliação dos procedimentos de trabalho. No entanto, outros acham que isso não é tudo, pois a docência se complementa nas disciplinas didático-pedagógicas, ou seja, o saber disciplinar precisa do saber ensinar. Não basta dominar o conhecimento, é preciso saber transmiti-lo, ter contato com métodos e técnicas para bem desenvolver as atividades pedagógicas. Autores contemporâneos como Maurice Tardif, Danielle Raymond, C. Gauthier, entre outros, têm salientado a necessidade de ir além dessas duas possibilidades ou desses dois grandes desafios para a formação.

Por isso, nessa unidade vamos refletir melhor sobre a gestão-docência em situações de ensino e sua relação de interdependência entre os espaços de ensino e a instituição educativa como um dos grandes desafios da docência na contemporaneidade.

Para isso, vamos refletir sobre o artigo de Maurice Tardif e Danielle Raymond intitulado “Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no **magistério**” e da crônica de Rubem Alves “A lei de Charlie Brown”, extraída do livro “A alegria de **ensinar**”.

Cremos, assim, discutir a importância da relação conservadora da docência com a tradição e, ao mesmo tempo, a necessidade de inovar no ambiente educativo. Essa tensão caracteriza a gestão-docência nas diversas situações de ensino e aprendizagem. Sua compreensão pode fazer toda a diferença quando se defende uma escola aberta aos novos tempos. Essa abertura não pode ser ao preço de colocar em risco o legado cultural do passado, por um lado. Mas também a conservação da tradição, por outro lado, não pode ser ao custo de fechar as possibilidades ao novo que continuamente se apresenta com a entrada das novas gerações no universo escolar a cada ano. Por isso, esta unidade termina com uma reflexão sobre a nova BNCC (Base Nacional Comum Curricular).



INTERATIVIDADE: Texto disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf>

O livro está disponível em: <http://www.portalpordiadem.com.br/uploads2/LIVRO2.pdf>

5.1

O PROFESSOR E OS MODELOS DA TRADIÇÃO

Por vezes, os professores se especializam no domínio de conteúdos e são chamados de “professores conteudistas”. Eles dominam a área do conhecimento e acham isso suficiente para ser um bom profissional. Outros se especializam em disciplinas pedagógicas e por isso são considerados simplesmente de “professores pedagogos”. É o que defende as faculdades de educação, ou mesmo os centros de educação, dizendo ser fundamental transpor o domínio de conteúdos e se preocupar também com a transmissão do saber, dado que entre um e outro existe um continente intransponível. Nesse aspecto, é mister que os professores tenham acesso constantemente às novas metodologias de trabalho de atividade. Esta dicotomia tem levado à formação de professores a uma certa inércia no debate, porque, muitas vezes, as licenciaturas insistem em acreditar que o mais importante é o domínio dos conhecimentos específicos de cada matéria a ser ensinada.

Entre acertos e erros, conforme demonstra a imagem 11, ao longo do tempo percebeu-se que existe um terceiro continente ainda muito pouco explorado, que é o campo dos saberes da docência que levam à formação profissional do professor.

Imagem 11 – Evolução do professor aprendendo com os seus acertos e desacertos



Fonte: NTE/UFSM

Essa é uma discussão recente e por isso Tardif e Raymond (2000) vão afirmar a este respeito que:

No ensino, os trabalhos dedicados às histórias de vida de professores remontam aos anos 1980, e os que são dedicados à socialização pré-profissional datam somente de uma década. Esses trabalhos defendem a ideia de que a prática profissional dos professores põe em jogo saberes oriundos da socialização anterior à preparação profissional formal para o ensino. Eles mostram (Carter e Doyle 1996; Raymond et al. 1993; Raymond 1998a e 1998b) que há muito mais continuidade do que ruptura entre o conhecimento profissional do professor e as experiências pré-profissionais, especialmente aquelas que marcam a socialização primária (família e ambiente de vida), assim como a socialização escolar enquanto aluno (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 218).

Os autores defendem que os saberes da docência não são inatos, mas são produzidos pelo processo de socialização. Portanto, surgem pela imersão dos indivíduos nos seus diversos grupos de vivência da família, de amigos, da escola, da comunidade; enfim, do seu ambiente cultural e que se constituem na interação com os outros, estruturando assim a identidade pessoal e profissional do professor. Existem várias teorias que tentam mapear a origem dos saberes adquiridos através da socialização. Algumas defendem uma abordagem mais cognitivista (Schütz), outras acreditam que são esquemas interiorizados ou hábitos (*habitus*, como propõe Bordieu), enquanto que, para a etnometodologia, são regras pré-reflexivas que estruturam as interações cotidianas. Ou seja, não há um consenso a este respeito, mas importa saber nesse momento que os saberes existem na prática da docência e estão situados para além do simples conteúdo específico ou também do universo da docência, porque diz respeito aos *saberes experienciais do professor*. Em geral, são preconceções sobre o significado da aprendizagem, do ensino e do trabalho de sala de aula que são herdados a partir da sua própria história, oriundo das suas vivências no ambiente escolar.

Percebemos desse modo como é difícil inovar em sala de aula, porque a tendência é o professor reproduzir modelos herdados da tradição. Por isso são poucos os que se dispõem a arriscar, a ser ousados, a sair da caixa em que foram jogados pelo conformismo.

No texto “A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais”, Carlos Nogueira Fino (2008) assim define a inovação no contexto pedagógico:

Por sua vez, a inovação pedagógica tem que ver, fundamentalmente, com mudanças nas práticas pedagógicas e essas mudanças envolvem sempre um posicionamento crítico face às práticas pedagógicas tradicionais. É certo que há fatores que encorajam, fundamentam ou suportam as mudanças, mas a inovação, ainda que possa depender de todos ou de alguns

desses fatores (por exemplo, da tecnologia), não é neles que reside. Encontra-se, ao invés, na maneira como esses fatores são utilizados para se fazer como, até aí, não se fazia. Eu costumo dizer que só há inovação pedagógica quando existe ruptura com o velho paradigma (fabril), no sentido que Khun (1962) atribui à expressão *ruptura paradigmática*, e se cria localmente, isto é, no espaço concreto (ou virtual) onde se movem professores e alunos, um contexto de aprendizagem que contrarie os pressupostos essenciais do paradigma fabril. E onde se desenvolvam, como é evidente, novas culturas escolares, se falamos de instituições escolares, diferentes da matriz escolar comum que, de alguma maneira, unifica todas as escolas ancoradas no mesmo paradigma (FINO, 2008, p. 3).

Vemos então que as mudanças no ambiente pedagógico estão relacionadas a um certo distanciamento crítico que se adquire em relação às práticas vigentes, conforme aparece ilustrado na imagem 12.

Imagem 12 – Evolução que oportuniza o processo educativo



Fonte: NTE/UFMS

O processo educativo contribui para o indivíduo ter uma postura mais autoconfiante frente ao mundo, facultando a elaboração do conhecimento sobre a realidade de maneira autônoma e crítica. Com isso, o sujeito pode se posicionar frente à realidade apresentando razões pró e contra os seus argumentos, sem ficar submisso às ideologias do momento apregoadas pela sociedade de consumo. A finalidade da escola se cumpre, assim, no momento em que o aluno consegue romper com o paradigma do senso comum e estabelecer uma visão emancipada sobre os valores e gostos vigentes.

5.2

A DIFICULDADE DA INOVAÇÃO NO AMBIENTE PEDAGÓGICO

Alguns fatores podem encorajar ou dificultar as mudanças - como os saberes da experiência, porque foram gerados muitas vezes em ambientes alheios ao processo de ensinar e aprender. E, quando ancorados na própria experiência de aluno vivenciada no contexto pedagógico, pode estar defasado no tempo. Por vezes se confunde a inovação ao domínio de novas tecnologias, o que, segundo o que vimos acima, não significa que haja uma dependência restrita a esse caso. Depende muito mais das formas como nos utilizamos desses recursos.

A inovação pedagógica pode ser vista na perspectiva da ruptura de paradigma; ruptura esta do paradigma da escola como fábrica, ou como ambiente empresarial. Ela se faz presente na medida em que conseguimos transcender ou ir além das práticas do processo fabril e do modelo empresarial verticalista, que separa concepção e execução, aqueles que pensam o processo e aqueles que meramente o executam. É importante que tais práticas sejam horizontalizadas, definidas via cidadanias participativas, gestando assim novas culturas escolares, que também, e na medida do possível, possam contagiar o conjunto do sistema, para que essas práticas possam surtir o efeito de transformação desejado. É essa dificuldade de ir além da rotina da competição por notas que é abordada na crônica “A lei de Charlie Brown”, de Rubem Alves (2016, p. 226-228).

A crônica de Rubem Alves nos leva a pensar num grande desafio para a educação: a serviço de quem a sua máquina de ensinar (a escola) está operando? A serviço do sistema e do mercado ou a serviço do engrandecimento e do desenvolvimento do ser humano, como sujeito da alegria e da sua realização no mundo?

Ela nos conta sobre a dificuldade que a escola tem que se adaptar aos novos tempos. Parte de uma experiência que vivenciou o autor na sua casa ao buscar inspiração para escrever a crônica. Procurou nos arquivos do passado e encontrou uma tirinha de jornal do menino do Charlie Brown que ele havia recortado há muito tempo. Na charge, Charlie Brown conversa com outro menino, que lhe pergunta para que serve a escola, ou melhor, para que serve tirar boas notas na escola? Ele responde que serve para passar de ano, para passar de um estágio do ensino, para chegar à universidade, enfim, para conseguir um bom emprego. Depois casar, ter filhos e começar tudo outra vez, com a nova geração frequentando as escolas e procurando tirar boas notas. Diante da clareza daquelas palavras do menino, Rubem Alves acaba tendo um sorriso inevitável ao perceber o que ele disse. Percebe que muitas vezes os filósofos da educação não conseguem expressar este pensamento, embora por vezes até o tenham compreendido. Há uma dificuldade em traduzir essas ideias devido ao tipo do “[jargão acadêmico](#)”, o tipo de linguagem rebuscada utilizada para expressar aquela experiência. Vamos ver como Rubem Alves mesmo nos conta esta experiência:



SAIBA MAIS: Segundo o site “Significados de Língua Portuguesa”, o Jargão significa uma linguagem pouco compreensível, em muitos casos por ser específica de determinado grupo profissional ou sociocultural. O jargão profissional representa um discurso de difícil compreensão para quem não faz parte do meio onde é falado. É o caso das áreas ligadas ao Direito (jargão jurídico), Economia, Medicina, TI (Tecnologias de Informação), entre muitas outras. A introdução de palavras desconhecidas ou que pertencem a outros idiomas dificultam o entendimento. O jargão militar, por exemplo, são palavras usadas no contexto das Forças Armadas.

Disponível em: <https://www.significados.com.br/jargao/>

Voltando das férias resolvi fazer uma limpeza na papelada que se acumulou no ano passado. Um monte de pastas, cheias de anotações, ideias para uso futuro. Fui lendo, vagarosamente. Muitas das ideias já não faziam sentido: não me diziam nada; estavam mortas. Outras tinham sido escritas apressadamente e não consegui decifrar minha própria letra. A cesta de lixo foi se enchendo. Mas sobraram algumas coisas que guardei. Demorei-me num recorte de jornal. Era uma daquelas tirinhas do Charlie Brown. Ele está explicando ao seu amiguinho a importância das escolas. “Sabe por que temos que tirar boas notas na escola? Para passarmos do primário para o ginásio. Se tirarmos boas notas no ginásio, passamos para o colégio e se no colégio tirarmos boas notas, passamos para a universidade, e se, nesta tirarmos boas notas, conseguimos um bom emprego e podemos casar e ter filhos para mandá-los à escola, onde eles vão estudar um monte de coisas para tirar boas notas e...”

O sorriso é inevitável. A gente se surpreende com a verdade clara das palavras do menino. Ele diz, de um só fôlego, aquilo que os filósofos da educação raramente percebem. E, se o percebem, não têm coragem de dizer. E, se o dizem, o fazem de maneira complicada e comprida. A curta explicação de Charlie Brown, qualquer criança que vá à escola compreende imediatamente. Charlie Brown enuncia a lei da educação: porque é assim mesmo que as coisas acontecem. E, se o sorriso aparece, e porque a gente se dá conta, repentinamente, da máquina absurda pela qual nossas crianças e jovens são forçados a passar, em nome da educação. É estranho que tal afirmação saia de alguém que se considera um educador. Mas é por isto mesmo, por querer ser um professor, que aquilo por que nossas crianças e jovens são forçados a passar, em nome da educação, me horroriza. (ALVES, 2016, p. 226-227).

O que Rubem Alves entendeu como interessante aí é a presença da Lei da Educação e a máquina absurda a que as nossas crianças estão expostas. Rubem Alves se surpreende que esse tipo de afirmação parte justamente dele, por ser um educador, mas infelizmente as escolas submetem as crianças a um processo de ensinar que o deixa horrorizado. Por isso ele busca apoio em grandes pensadores e literatos que narram em sua obra as suas experiências de aprendizagem na escola. É nesse sentido que ele descreve a experiência da escola vivida pelo escritor e prêmio Nobel de literatura Hermann Hesse e o filósofo Friedrich Nietzsche:

Hermann Hesse, que dizia que dentre os problemas da cultura moderna a escola era o único que levava a sério, pensava de maneira semelhante. Dizia que a escola havia matado muitas coisas nele.

Nietzsche, que via a sua missão como a de um educador, também se horrorizava frente aquilo que as escolas faziam com a juventude: “O que elas realizam”, ele dizia, “é um treinamento brutal, com o propósito de preparar vastos números de jovens, no menor espaço e tempo possível, para se tornarem usáveis e abusáveis, a serviço do governo”. Se ele vivesse hoje certamente faria uma pequena modificação na sua última afirmação. Ao invés de “usáveis a serviço do governo”, diria “usáveis e abusáveis a serviço da economia” (ALVES, 2016, p. 227).

O que esses pensadores dizem é que a escola havia matado seu desejo de conhecer, uma vez que o que a educação faz é preparar num curto espaço de tempo, isto é, com o máximo de brevidade possível, as crianças para serem usadas e abusadas a serviço da economia.

Percebe ainda que, conforme ele vai envelhecendo, mais aumenta a dor e a pena que sente da forma como as crianças e os jovens são submetidos a este constrangimento diário nas escolas, por um lado, sendo submetidos a esta cultura da avaliação e preparação para enfrentar o sistema de forma competitiva.

À medida que vou envelhecendo tenho cada vez mais dó deles, das crianças e dos jovens. Porque gostaria que a educação fosse diferente. Vejam bem: não estou lamentando a falta de recursos econômicos para a educação. Não estou me queixando da indigência quase absoluta de nossas escolas. Se tivéssemos abundância de recursos, é bem possível que acabássemos como o Japão, e nossas escolas se transformassem em máquinas para a produção de formigas disciplinadas e trabalhadoras.

Não creio que a excelência funcional do formigueiro seja uma utopia desejável. Não existe evidência alguma de que homens-formiga, notáveis pela sua capacidade de produzir, sejam

mais felizes. Parece que o objetivo de produzir cada vez mais, adequado aos interesses de crescimento econômico, não é suficiente para dar um sentido à vida humana. É significativo que o Japão seja hoje um dos países com a mais alta taxa de suicídios no mundo, inclusive o suicídio de crianças. A miséria das escolas se encontra precisamente ali onde elas são classificadas como excelentes. Não critico a máquina educacional por sua ineficiência. Critico a máquina educacional por aquilo em que ela pretende produzir, por aquilo em que ela deseja transformar nossos jovens. É precisamente quando a máquina é mais eficiente que a deformação que ela produz aparece de forma mais acabada (ALVES, 2016, p. 227-228).

Rubem Alves nota que a simples preocupação com a eficiência desse processo também não seria interessante e salutar. Como, por exemplo, no Japão, onde as escolas são eficientes e as crianças e jovens se comportam como formigas disciplinadas. Mas é justamente aí que temos um país com alto índice de suicídios, inclusive de **crianças**. Então o problema não está na excelência funcional do sistema escolar. Não quer dizer que, quanto mais os homens são disciplinados pela razão pedagógica, mais felizes serão. Logo, o objetivo de querer produzir consciências voltadas apenas ao incremento econômico não oferece um sentido à vida humana. É aí que o autor da crônica se volta para os vestibulares, dado que os que tiraram boas notas são selecionados e os outros não. Pura perda de tempo, uma vez que em pouco tempo será esquecido tudo aquilo que foi estudado.



SAIBA MAIS: A notícia divulgada recentemente “Japão, 30 mil suicídios por ano: riqueza, tecnologia, mas... vazio na alma” vem corroborar ou afirmar o que dizia Rubem Alves nessa crônica. Embora não fale da educação diretamente, ela traz dados inquietantes, pois segundo o que foi veiculado, 20% dos suicídios são devido a problemas econômicos, enquanto 60% se deve a motivos como depressão e a saúde física. Além disso, que os japoneses se esmeraram em desenvolver o país material e tecnologicamente, esquecendo-se, porém, de cultivar as relações humanas afetivas e a espiritualidade. Notícia disponível em: <https://pt.aleteia.org/2017/04/04/japao-30-mil-suicidios-por-ano-riqueza-tecnologia-mas-vazio-na-alma/>

Acho que a tirinha do Charlie Brown me comoveu pela coincidência com este sofrimento imenso que se chama exames vestibulares. Fico pensando no enorme desperdício de tempo, energias e vida. Como disse o Charlie Brown, os que tirarem boas notas entrarão na universidade. Nada mais. Dentro de pouco tempo quase tudo aquilo que lhes foi aparentemente ensinado terá sido esquecido. Não por burrice. Mas por

inteligência. O corpo não suporta carregar o peso de um conhecimento morto que ele não consegue integrar com a vida. Uma boa forma de se testar a validade deste sofrimento enorme que se impõe aos jovens seria submeter os professores universitários ao mesmo vestibular por que os adolescentes têm de passar. Estou quase certo de que eu – e um número significativo dos meus colegas – não passaria. O que não nos desqualificaria como professores, mas que certamente revelaria o absurdo do nosso sistema educacional, como bem o percebeu Charlie Brown (ALVES, 2016, p. 228).

Mas o que a “Lei da Educação” ou a “Lei de Charlie Brown” tem a ver com os saberes da experiência? Como é possível evitar que o aluno odeie a escola e passe a desejá-la com alegria?

A crônica termina com a narração de uma história contada pelo autor por um amigo seu, professor nos Estados Unidos, cujo filho tirava notas baixas em literatura. Mas um dia o filho chegou feliz e triunfante da escola por ter conseguido nota máxima na redação. O título da redação resume o sentido geral da crônica: “Porque odeio minha escola”.

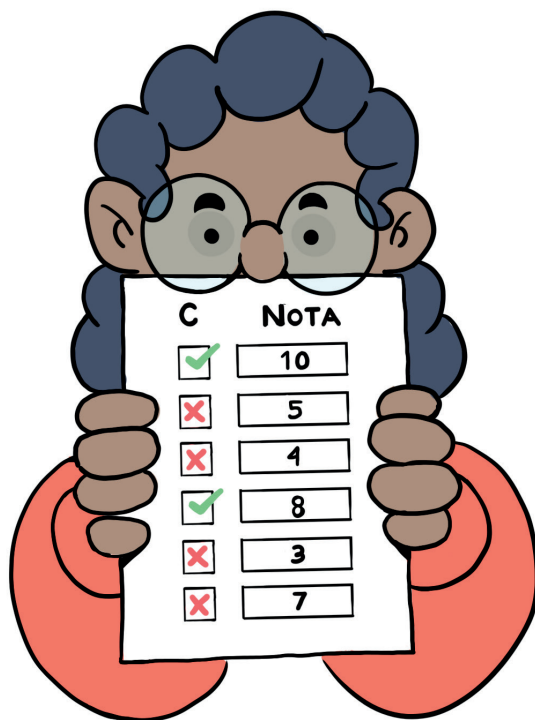
5.3

A ESCOLA DOS NOVOS TEMPOS: A BNCC

Os saberes da experiência são interiorizados na prática do professor, estruturando a sua personalidade. Logo, é perfeitamente possível concordar com Tardif, quando afirma que “a visão tradicionalista do ensino tem raízes na história escolar anterior desses futuros professores, os quais concebem o ensino a partir de sua própria experiência como alunos no secundário” (2000, p. 221). Como a formação irá romper com este legado, sabendo que os alunos, futuros professores, apenas passam nos cursos de formação superior, não alterando suas concepções mais profundas sobre docência. O resultado é o que encontramos estampados nessa e em outras crônicas de Rubem Alves: a escola do sacrifício. Será que, por termos sido educados na privação e no sofrimento, temos que impingir às novas gerações o mesmo destino?

Vemos esta mentalidade recorrente na charge que aparece ilustrada na imagem 13.

Imagem 13 – A docência concentrada na avaliação



Fonte: NTE/UFMS

A figura ilustra uma professora que se concentra na avaliação, um problema recorrente na educação brasileira, inclusive na nova lei da educação, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular).



SAIBA MAIS: A Base Nacional Comum Curricular – BNCC, na formação de professores, notadamente na sua 3ª versão, foi entregue pelo MEC para apreciação do Conselho Nacional da Educação em abril de 2017, por meio do Portal da Base para realização de 5 audiências públicas delimitadas pelas regiões brasileiras, sendo publicada como resultado desse amplo processo de participação política e homologada em dezembro de 2017. A versão final da BNCC encontra-se disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>

As incongruências da BNCC na formação de professores estão claramente expostas na relação entre a teoria e a prática, legislação e aplicação, mas, de forma mais contundente, na falta de uma reflexão sobre os pressupostos epistemológicos e teórico-metodológicos que fundamentam a elaboração de políticas educacionais, enquanto dispositivos de controle voltados para a normalização social. Ao pressupor que os problemas são anteriores às relações entre as políticas e as suas formas de aplicação é preciso considerar os aspectos epistemológicos no que tange ao próprio fundamento da elaboração das políticas educacionais.

Assim, se elaboraria uma crítica ao reducionismo da educação à preparação técnica de agentes para o crescimento econômico e não para uma formação humana voltada ao cultivo da cidadania e da vida democrática. Na medida em que a legislação avalia resultados desta formação sem considerar a diversidade de sujeitos envolvidos e de seus contextos de experiência acaba perpetuando a cultura de sofrimento nas escolas, sem contar a falta de um diagnóstico efetivo da realidade caótica da educação brasileira, que culpabiliza a escola e a formação de professores, mas não percebe as condições de trabalho desses docentes.

ATIVIDADES - UNIDADE 5

A atividade deverá ser postada no ambiente Moodle no Fórum aberto para este fim específico.

1 – Descreva uma situação em sua vida escolar que marcou a sua experiência de vida e que você não gostaria de ver repetir em sua atividade docente?

2 - Procure entrevistar um aluno de Ensino Médio e pergunte sobre a sua experiência na escola, se está sendo de amor ou de ódio e por quê?

3 – Falando de uma **pesquisa** no ambiente anglo-saxão a respeito dos saberes da docência, Tardif (2000, p. 219) vai dizer que: “As experiências escolares anteriores e as relações determinantes com professores contribuem também para modelar a identidade pessoal dos professores e seu conhecimento prático. Acrescentam-se a isso, também, experiências marcantes com outros adultos, no âmbito de atividades extraescolares ou outras (atividades coletivas: esportes, teatro etc.)”. Fale sobre as suas experiências intra e/ou extraescolares que marcaram ou estruturam a tua identidade ou personalidade.



INTERATIVIDADE: A pesquisa está descrita no artigo de Maurice Tardif e Danielle Raymond intitulado “Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério”, disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf> na-alma/

6

A GESTÃO-DOCÊNCIA EM
SITUAÇÕES DE ENSINO:
ENSINAR COM AFETO

INTRODUÇÃO

Nessa unidade, pretendemos focar a gestão-docência em situações de ensinar e aprender. É necessário para isso repensar o significado de docência, que envolve entre os saberes da profissão, o mais importante: o saber ensinar. A gestão do processo de ensinar envolve, o conhecimento de conteúdos, de recursos pedagógicos, mas também dos saberes da profissão, entre estes, ao se ensinar, saber ensinar com amor ou com afeto.

Se, por um lado, não se pode ensinar somente pelo afeto, por outro, não é possível que a docência aconteça sem afeto. O professor deve receber reconhecimento e ter dignidade de trabalho, com seus valores respeitados, mas isso não significa reduzir o seu trabalho ao simples “amor à camiseta”. Mas também vivenciar a docência sem alegria do compartilhamento de saberes é condenar o seu trabalho ao anonimato na vida do aluno. Sem afeto não produz diferença, embora este saber não seja exclusivo.

É isso que iremos abordar nessa unidade, nos perguntando como as escolas e os professores estão mobilizando este saber em suas práticas. A abordagem será realizada primeiramente na perspectiva do artigo “Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério”, de Tardif e Raymond. Também faremos referência à dimensão do saber da amorosidade, presente na obra “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa”, de Paulo Freire. E, por fim, essas discussões serão ilustradas através da reflexão sobre a crônica de Rubem Alves “O Carrinho”.



INTERATIVIDADE: Texto disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf>

O livro está disponível em: <http://www.portalpordiadema.com.br/uploads2/LIVRO2.pdf>

6.1

OS SABERES DO AFETO

A partir de um estudo sobre os novos dispositivos na formação de professores, Tardif e Raymond (2000) defendem que não se pode avançar nesse processo sem a complementação da formação teórica com o saber prático, ou seja, do que o professor está ensinando com aquilo que o aluno está sentindo e aprendendo. E que isso não pode ser confundido com os dispositivos da racionalidade instrumental ou da racionalidade técnica, pois é da esfera do vivido e do sentido, portanto, da forma como o saber está sendo recebido pela criança.

Se não for assim, alimenta-se em sala de aula o modelo aplicacionista que devemos evitar, uma vez que ele preconiza uma resolução instrumental dos problemas do ensino. Este saber instrumental se manifesta quando se importam pesquisas de grandes laboratórios para a escola, por exemplo, ou ocorre quando o aluno não vê sentido nas atividades de sala de aula, encarando-as como perda de tempo, como demonstra a imagem 14 abaixo.

Imagem 14 - A criança não percebe a aula como algo construtivo para sua vida e formação



Fonte: NTE/UFMS

Isso decorre de saberes exteriores ao processo de ensinar e aprender que acabam invadindo ou colonizando o imaginário do educador com fórmulas prontas,

envolvidas em pacotes pré-fabricados, que não fecundam o chão pedagógico, pois são alienígenas ao seu contexto. Neste caso, a formação recebida pelas crianças produz relações forçadas e que não estimulam a sua criatividade e engenhosidade, muito menos a sua participação.

Ao contrário, deveríamos partir dos saberes que emergem de nossa própria prática, que são os saberes que exigem tempo, paciência, prática, experiência, hábito e, porque não complementar, demandam afeto. É assim que se complementa a tríade da docência - o saber, o saber fazer e o saber ser -, pois a profissão de professor exige não somente esforço e trabalho árduo, mas também, e principalmente, uma grande dose de dedicação amorosa. Por isso é importante repensar os saberes da docência na formação do professor, pois são eles que irão proporcionar as mudanças que se requer nos processos de ensinar e aprender, especialmente com relação aos afetos.

Veremos a seguir como Rubem Alves (2016, p. 269-272) traduziu este sentimento do afeto na sua experiência de aluno, ao recuperar as suas memórias de infância, conforme conta em sua crônica “O carrinho”, que analisaremos a seguir.

Ganhei um carrinho de presente. Coloquei-o sobre minha mesa de trabalho. Olho para ele quando escrevo e escrevo os pensamentos que ele me faz pensar. Não são todos os objetos que têm este poder de fazer pensar. A caneta, o grampeador, a lâmpada, a cadeira, objetos à minha volta: eu os uso automaticamente; eles não me fazem pensar. É que eles só estão ligados ao meu corpo, mas não à minha alma. Mas o carrinho é diferente. Bastou que eu visse a primeira vez para sentir uma emoção, um movimento na alma. Eu o reconheci como morador do mundo das minhas memórias. Ele me fez lembrar e sonhar. Fez cócegas no meu pensamento. Meu pensamento começou a voar. O que eu vejo nele não é nada comparado àquilo que ele me faz imaginar. Sonho. Os teólogos medievais diziam que o sacramento é um sinal visível de uma graça invisível. O carrinho é um sacramento: sinal visível de uma felicidade adormecida, esquecida. Volto ao mundo da minha infância (ALVES, 2016, p. 269).

O que a construção de um simples carrinho, criado de forma artesanal pela imaginação de uma criança, pode revelar sobre sentimentos tão importantes na docência como o amor e o afeto? Rubem Alves consegue ler a magia e o encantamento que existem implícitos nesse gesto criador emanado das mãos de uma criança.

Esse dado é atestado nas pesquisas sobre formação recebida pelos próprios professores. Ao se referir a pesquisa de Raymond, Butt e Yamagishi (1993) sobre os saberes experienciais dos professores, Tardif e Raymund (2000, p. 219-220) vão dizer a este respeito que:

Os autores notam também, nos alunos em formação, “a persistência dos saberes sobre a adolescência expressos em termos de impressões, de percepções globais e de juízos indiferenciados, fortemente impregnados de afetos. Esses saberes comportam padrões de atribuição, explicações, teorias psicológicas implícitas referentes a diversas características dos adolescentes” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 159).

Além disso, os escritos autobiográficos “fazem referência, com mais frequência e mais explicitamente, aos amigos, a experiências vividas com grupos de pares ou às relações amorosas por eles vividas para identificar as fontes de suas representações” (TARDIF, RAYMOND, 2000, p. 160-161).

Nota-se a presença forte dos afetos nas lembranças ou memórias dos professores em seus tempos de formação. O saber reflexivo da experiência de afeto não é inato, mas produzido pelo processo de socialização, sendo que o saber transmitido pelo professor é impregnado dessas experiências afetivas, ficando gravados na memória dos educandos.

Continuando a sua crônica, Alves referenda o significado dessa experiência do carrinho em sua trajetória de vida, ao comentar:

Uma lata de sardinha. A tampa foi dobrada inteligentemente, e assim se produziu a capota. As rodas foram feitas de uma sandália havaiana que não se prestava mais a ser usada. Os eixos, dois galinhos de arbusto. E ei-lo pronto! Um carrinho, construído com imaginação e objetos imprestáveis.

Fosse um carrinho comprado em loja, e eu nada pensaria. Seria como meu lápis, o meu grampeador, a minha lâmpada, a minha cadeira. Mas basta olhar para o carrinho para eu ver o menino que o fez, menino que nunca vi, menino que sempre morou em mim. Fico até poeta: faço um *hai-kai*:

*uma lata vazia de sardinha,
uma sandália havaiana abandonada:
um menino guia seu automóvel...*

Os entendidos dirão que o *hai-kai* está errado. De fato, não sei fazer *hai-kais*. Sou igual ao menino que não sabia fazer automóveis, mas a despeito disto os fazia. Meu *hai-kai* se parece com o carrinho de lata de sardinha e rodas de sandália havaiana (ALVES, 2000, 269-270).

Essas memórias funcionam como esquemas de ação que acabam perdurando nos tempos de formação, apesar da frieza do ensino universitário que os professores tiveram, por vezes. Conforme complementa a avaliação de Tardif:

(...) esses esquemas de ação e essas teorias atributivas são, em grande parte, implícitos, fortemente impregnados de afetos e percebidos pelos jovens professores como certezas profundas. Eles resistem ao exame crítico durante a formação inicial e perduram muito além dos primeiros anos de atividade docente. (TARDIF, 2000, p. 221).

Desse modo, é perceptível o quanto a formação de professores deve importância a este elemento tão pouco explorado no processo de ensinar e aprender. Mesmo tendo uma formação universitária posterior que exercite o pensamento e o distanciamento crítico, essas lembranças ficam gravadas como certezas profundas e resistem ao tempo.

Paulo Freire foi um defensor da amorosidade por intermédio da comunicação e o diálogo. Ele também faz referência às suas experiências de formação para mostrar como aprendeu com boa dose de amor, nas lições de sua primeira professora: “Quando Eunice me ensinou era uma menina, uma jovencinha dos seus 16, 17 anos. Sem que eu ainda percebesse, ela me fez um primeiro chamamento em relação a uma indiscutível amorosidade que eu tenho hoje...” (GADOTTI, 1996, p. 31). Eunice soube ensinar com amor a Paulo Freire, tanto é que para ele a amorosidade é uma espécie de palavra-flecha, pois, igual ao **Cupido**, quando acerta o coração do educador o transforma para sempre.



TERMO DO GLOSSÁRIO: O Cupido é uma figura mitológica que se encontra no imaginário popular, equivalente na Itália ao deus grego Eros. Era representado normalmente como um menino alado que, quando disparava as suas flechas, em vez de dor, provocava o amor nos mortais e imortais. Em sua história de vida, teve um romance com a Psiquê, considerada a deusa da alma. Mais informações, consultar: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Cupido>

Ao comentar no Prefácio a obra *Pedagogia da Autonomia*, de Freire, Oliveira situa a amorosidade no campo dos saberes da docência, conforme se pode observar:

Como os demais saberes, este demanda do educador um exercício permanente. É a convivência amorosa com seus alunos e na postura curiosa e aberta que assume e, ao mesmo tempo, provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos sócios-históricos-culturais do ato de conhecer, é que ele pode falar do respeito à dignidade e autonomia do educando. Pressupõe romper com concepções e práticas que negam a compreensão da educação como uma situação gnoseológica. A competência técnico científica e o rigor de que o professor não deve abrir mão do desenvolvimento do seu trabalho, não são incompatíveis com a amorosidade necessária às relações educativas. Essa postura ajuda a construir o ambiente favorável

à produção do conhecimento, onde o medo do professor e o mito que se cria em torno da sua pessoa vai sendo desvelados. É preciso aprender a ser coerente. De nada adianta o discurso competente se a ação pedagógica é impermeável a mudanças (OLIVEIRA, 2002, p. 7).

Assim como os demais saberes da docência, o saber da amorosidade exige uma relação constante e permanente com os outros e com o mundo. Mas como o educador pode exercer esse tipo de saber na docência? Segundo a autora, é pela convivência amorosa com os alunos, na postura de pesquisa aberta à curiosidade do mundo e, ainda, na atitude provocativa de conhecer como sujeito sócio histórico e cultural, ou seja, como sujeito situado no mundo e com o mundo. Somente assim é que se pode falar, então, de um educando que possui dignidade e autonomia. Essa postura não pode se situar no mesmo nível, mas tem que romper com práticas que negam tal postura de conhecimento, o que exige uma verdadeira ruptura de paradigma, como sugeria **Thomas Kuhn**.



INTERATIVIDADE: Para mais informações sobre a obra de Thomas Kuhn “A estrutura das revoluções científicas” e as suas implicações para a educação, assistir ao vídeo expositivo no Youtube “A revolução científica de Thomas Kuhn”, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vHzPFI57ScQ>

Rubem Alves mostra, no comparativo de sua vida com a do menino que teria construído o carrinho, o quanto é necessário esta virada de compreensão do problema e, com isso, uma mudança de mentalidade:

Penso que o menino devia andar lá pela favela, olhos atentos, procurando algo, sem saber direito o quê. Até que deram com a lata de sardinha jogada no lixo. Foi um momento de iluminação. A lata de sardinha virou uma outra coisa. O menino virou poeta, entrou no mundo das metáforas: isto é aquilo. Ele disse: “Esta lata de sardinha é o meu carro...” Fez aquilo que um fundador de religiões fez, ao tomar o pão e dizer que o pão era seu corpo. E a lata de sardinha ganhou um outro nome, virou outra coisa. O menino, sem saber, executou uma transformação mágica. Todo ato de criação é magia. O menino dobrou a tampa e se sentou ao volante.

Faltavam as rodas. Pensei que muitas vezes me defrontei com problema semelhante, quando menino. Mas na minha infância a solução já estava dada. O leite vinha em garrafas bojudas de boca larga, que eram fechadas com tampas metálicas semelhantes às tampinhas de cervejas, só que muito maiores. Era só pegar as tampas, e o problema estava resolvido. Mas os tempos

são outros. O menino teria de fazer suas rodas, se quisesse andar de automóvel. Se tivesse uma serra tico-tico poderia fazer rodinhas de um pedaço de compensado abandonado. Mas é certo que tal ferramenta ele não tinha. Pois se tivesse, teria feito. Suas ferramentas: uma faca, subtraída da cozinha, um prego para fazer os buracos, e uma pedra, à guisa de martelo. O material deveria ser dócil às ferramentas que possuía. Seria fácil fazer rodas de papelão. Mas as rodas se desfariam, depois de passar pela primeira poça de água. Seus olhos e pensamento procuram. E aquilo que calçara pés se transformou em calçado de automóvel. Quatro buracos na lata de sardinha, dois galhinhos de árvores e ei-lo pronto: o carrinho! (ALVES, 2016, p. 270-271).

Por que ele separa a experiência do carrinho de outros objetos, como o grampeador ou a tesoura? Porque os outros objetos só afetam ao seu corpo, não tocam sua alma. O carrinho foi construído por uma criança e revela o mundo dessa criança: um mundo pobre, mas rico em imaginação. Ele passa a contar a experiência desse menino andando pela favela ao montar o carrinho, enquanto lembra ao mesmo tempo das suas próprias experiências de infância, distante da pobreza. Mas que era pobre por outro lado, por receber tudo pronto na porta de casa não precisa pensar, ou imaginar.

Vejamos como Rubem Alves ainda reflete sobre esta questão:

O menino sabia pensar. Pensava bem, concentrado. É sempre assim. Quando o sonho é forte, o pensamento vem. O amor é o pai da inteligência. Mas sem amor todo o conhecimento permanece adormecido, inerte, impotente. O menino e o seu carrinho resumem tudo o que penso sobre a educação. As escolas: imensas oficinas, ferramentas de todos os tipos, capazes dos maiores milagres. Mas de nada valem para aqueles que não sabem sonhar. Os profissionais da educação pensam que o problema da educação se resolverá com a melhoria das oficinas: mais verbas, mais artefatos técnicos, mais computadores. (ah! O fascínio dos computadores!). Não percebem que não é aí que o pensamento nasce. O nascimento do pensamento é igual ao nascimento de uma criança: tudo começa com um ato de amor. Uma semente há de ser depositada no ventre vazio. E a semente do pensamento é o sonho. Por isto os educadores, antes de serem especialistas em ferramentas do saber, deveriam ser especialistas em amor: intérpretes de sonhos (ALVES, 2016, p. 271-272).

Não significa que, para ser amoroso em suas posturas, o professor tenha que abrir mão da competência técnica, ou mesmo deixar de ser rigoroso no seu próprio trabalho, uma vez que a amorosidade foi considerada historicamente como algo do plano dos desejos e, portanto, algo irracional, como é demonstrado na imagem 15.



Fonte: NTE/UFMS

De outra maneira, a amorosidade propicia justamente a construção de um ambiente favorável aos processos de aprendizagem, na medida em que afasta do horizonte do aluno o medo do exercício do trabalho do professor e também o mito que se cria em torno da sua pessoa. Logo, o discurso competente de nada vale se não for acompanhado de uma ação pedagógica que se abre às mudanças, incorporando o saber da amorosidade. Nesse sentido, o próprio Freire questiona:

Como ser educador, sobretudo numa perspectiva progressista, sem aprender, com maior ou menor esforço, a conviver com os diferentes? Como ser educador, se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo e ao próprio processo formador de que sou parte? Não posso desgostar do que faço sob pena de não o fazer bem. Desrespeitado como gente no desprezo a que é relegada a prática pedagógica não tenho por que desamá-la e aos educandos. Não tenho por que exercê-la mal. A minha resposta à ofensa à educação é a luta política consciente, crítica e organizada contra os ofensores. Aceito até abandoná-la, cansado, à procura de melhores dias. O que não é possível é, ficando nela, aviltá-la com o desdém de mim mesmo e dos educandos (FREIRE, 1996, p. 27).

A amorosidade nos ajuda a criar um mundo com mais compaixão pelo entendimento e a inclusão do diferente. Por isso entre os saberes da docência que ele destaca na obra “Pedagogia da Autonomia” está o querer bem aos educandos, saber escutar, ter comprometimento com a profissão, disponibilidade para o diálogo e tomada consciente de decisões.

6.2

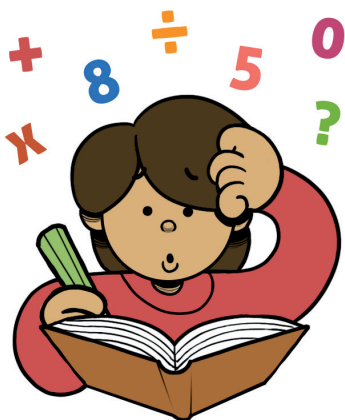
ENSINO COMPROMETIDO COM OS SABERES DA EXPERIÊNCIA DA CRIANÇA

É essa experiência de infância - o saber experiencial -, que dizíamos no começo desta unidade, que Rubem Alves e Paulo Freire utilizam para avaliar a sua experiência da escola e também da educação hoje em dia. É com estes óculos que eles percebem que a riqueza de materiais e computadores eventualmente não consegue esconder a pobreza de imaginação e criatividade de nossas práticas pedagógicas, a sua falta de alma e de amor. Como Alves mesmo diz: “Os profissionais da educação pensam que o problema da educação se resolverá com a melhoria das oficinas: mais verbas, mais artefatos técnicos, mais computadores. (ah! O fascínio dos computadores!). Não percebem que não é aí que o pensamento nasce” (ALVES, 2016, p. 271-272). Não percebem que tudo isso sem a fecundação do Eros ou do amor ao saber não faz sentido. Se isso não for atingido pela palavra-flecha da amorosidade, de que falava Freire, do contágio com o Eros, o deus do amor, não vai fertilizar as relações pedagógicas, não irá produzir muitos e bons frutos. Sem isso, a relação pedagógica sempre vai deixar muitas interrogações no ar, como demonstra a imagem 16.



INTERATIVIDADE: Para uma compreensão melhor do significado do deus grego Eros, ver em: <https://www.todamateria.com.br/deus-eros/watch?v=vHzPFI57ScQ>

Imagem 16 – Aluno imerso em fórmulas, estatísticas e números, sem saber o sentido do que está estudando.



Fonte: NTE/UFSM

Retomando Freire, poderíamos entender aqui o fato de que ensinar exige também humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores. E isso se traduz, nas suas próprias palavras em compreender que:

É preciso que saibamos que, sem certas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça, não é possível a prática pedagógico-progressista, que não se faz apenas com ciência e técnica (FREIRE, 1996, p. 45).

Portanto, entre os saberes que servem de base para o ensino comprometido com as transformações e a libertação do oprimido, está a importância do amor às crianças, juntamente com outros elementos como o entusiasmo, a personalidade, a recusa ao fatalismo, isto é, achar que o mundo sempre foi assim e não haverá mudanças, etc.

ATIVIDADES - UNIDADE 6

As atividades devem ser postadas no ambiente Moodle, no Fórum criado para este fim.

1 – Conforme se define no Prefácio da obra “Pedagogia da Autonomia”, de Paulo Freire, o saber da amorosidade se exerce através da **convivência** amorosa com os alunos, na postura de pesquisa aberta à curiosidade do mundo e também na atitude provocativa de conhecer com sujeito sócio histórico e cultural, ou seja, como sujeito situado no mundo e com o mundo. Segundo as visitas que você tem feito a escolas até aqui, quais desses aspectos da amorosidade estão faltando ou sendo vivenciados no seu ambiente?

2 – Procure uma charge que fale da vivência ou da falta de amorosidade na educação, seja na internet ou revistas e/ou jornais. Depois descreva e comente o seu significado para os dias de hoje.

3 – Comente o significado desta citação da crônica de Rubem Alves com um colega e depois procure interpretá-la no contexto de suas relações cotidianas com o conhecimento: “O amor é o pai da inteligência. Mas sem amor todo o conhecimento permanece adormecido, inerte, impotente.”



INTERATIVIDADE: Livro disponível em:
<http://forumeja.org.br/files/Autonomia.pdf>

7

DOCÊNCIA: TEORIA
E PRÁTICA

INTRODUÇÃO

Um dos objetivos da disciplina é focar o saber cultural e sua importância para formar o professor reflexivo, atento às mudanças pelas quais passa a cultura contemporânea. Nessa unidade iremos refletir sobre o papel da docência e sua inter-relação da teoria com a prática.

A escola é uma instituição cultural cujo trabalho se caracteriza basicamente por refletir sobre o patrimônio cultural herdado na história da humanidade e o professor é o seu principal ator para fazer a relação desse saber com o tempo presente. Nesse sentido, é função da docência também zelar pelo aprendizado do legado cultural das crianças e dos jovens que a cada geração chegam às escolas, ou seja, fazer a interação entre teoria e prática. Atentos a esta missão, os profissionais da educação se definem como intelectuais intérpretes e críticos da cultura.

Sendo assim, vamos investigar o saber cultural da docência a partir do artigo “O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico”, de M’hammed Mellouki e Clermont Gauthier. Além disso, a seguir vamos buscar apoio no livro *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, de Paulo Freire, especialmente quando define o ato de ensinar como o reconhecimento e a assunção da identidade cultural. E, por último, uma ilustração dessa discussão a partir da crônica “Santinho”, presente no livro *O nariz & outras crônicas*, de Luís Fernando Veríssimo. Cremos assim ser possível oferecer a perspectiva da formação como um dos desafios mais importantes para a docência.



INTERATIVIDADE: O texto está disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21468.pdf>

O livro encontra-se disponível em: <http://forumeja.org.br/files/Autonomia.pdf>

7.1

O PROFESSOR E OS DESAFIOS DO UNIVERSO CULTURAL

Como vimos até aqui, existem muitos saberes da docência. Todos são muito importantes pelo fato de que vivemos uma sociedade complexa e pluralista. O professor é um agente de socialização dos valores culturais e do patrimônio histórico. Ele tem que veicular conhecimentos em sua prática advindos do campo das ciências, das artes e da religião. Porém, muitas experiências de docência comprovam o contrário.

Uma delas ficou famosa por ser ilustrada no videoclipe da célebre banda de Rock chamada Pink Floyd e é expressa na música *Another Break in The Wall* (Um outro tijolo no muro). A música fala da experiência de um aluno que foi objeto de caricatura de seu professor por estar escrevendo um poema, em vez de prestar atenção à aula.



INTERATIVIDADE: A música foi lançada em 1979 e está disponível no YouTube em: <https://www.youtube.com/watch?v=YR5ApYxkU-U>

Uma apreciação da letra da música pode ser encontrada no artigo “As relações de poder na escola: o canto da contestação na música *Another brick in the wall*, de Pink Floyd”, de Alex Sandro Alves do Nascimento. Disponível em: http://pos-graduacao.uepb.edu.br/ppgli/download/publicacaoonline/literaturaecienciashumanas/23_.pdf

A relação entre professor e alunos que, como vimos na unidade anterior, deveria ser permeada pelo diálogo e amorosidade, companheirismo e empatia acabou virando uma relação forçada, verticalista, sarcástica e autoritária. Em vez de diálogo, temos uma relação de poder. Não é por menos que na crônica “Charlie Brown”, de Rubem Alves, ao final o aluno intitula a sua redação de “Eu odeio a escola”.

Uma das questões importantes é tornar acessível a escola, conforme se pode observar na imagem 17, como sendo uma instituição formadora de cultura a todas as crianças e jovens.



Fonte: NTE/UFMS

A charge mostra desse modo o quanto muitas vezes o saber cultural expresso pela escola tem que ser escalado arduamente pelos alunos, pois o saber que eles detêm está muito distante do saber ensinado pela escola. Se o professor detém um conhecimento privilegiado e este conhecimento advém do legado cultural da humanidade, a sua missão é passá-lo adiante, assim como o corredor passa o **bastão na corrida**. Essa metáfora coloca o professor como um mediador cultural preocupado em formar, por intermédio da transmissão dos conhecimentos, uma visão de mundo ou um determinado posicionamento crítico sobre o mundo.



SAIBA MAIS: Na modalidade da corrida de revezamento as equipes de atletas se revezam fazendo uma parte do percurso total cada. Ao concluir sua etapa, o atleta passa o bastão para o companheiro dentro de uma área restrita, geralmente de costas e sem deixar cair o bastão. Mais informações, consultar o site: [http://esportes.estadao.com.br/olimpiada/2016/modalidades/atletismo files/Autonomia.pdf](http://esportes.estadao.com.br/olimpiada/2016/modalidades/atletismo_files/Autonomia.pdf)

Vamos ver a seguir mais dois exemplos narrados na crônica “Santinho”, de Luís Fernando Veríssimo (1997, p. 28-29). Vamos ao primeiro exemplo.

Me lembro com clareza de todas as minhas professoras, mas me lembro de uma em particular. Ela se chamava Dona Ilka. Curioso: por que escrevi “Dona Ilka” e não Ilka? Talvez por

medo de que ela se materializasse aqui ao meu lado e exigisse o “Dona”, onde se viu tratar professora pelo primeiro nome, menino? No meu tempo ainda não se usava “tia”. Elas podiam ser boas e até maternais, mas decididamente não eram nossas tias. A Dona Ilka não era maternal. Era uma mulher pequena com um perfil de passarinho. Um pequeno passarinho loiro. E uma fera.

Eu era um aluno “bem-comportado”. Era um vagabundo, não aprendia nada, vivia distraído. Mas comportado, 10. Por isto até hoje faço verdadeiras faxinas na memória, procurando embaixo de tudo e em todos os nichos a razão de ter sido, um dia, castigado pela Dona Ilka. Alguma eu devo ter feito, mas não consigo lembrar o quê. O fato é que eu fui posto de castigo. Que consistia em ficar de pé num canto da sala de aula, com a cara virada para a parede. (Isto tudo, já dá para ver, foi mais ou menos lá pela Idade Média.) Mas o que eu nunca esqueci foi a Dona Ilka ter me chamado de “santinho do pau oco”.

Ser bem-comportado em aula não era uma decisão minha nem era nada de que me orgulhasse. Era só o meu temperamento. Mas a frase terrível da Dona Ilka sugeria que a minha boa conduta era uma simulação. Era um falso. Um santo falsificado! Depois disso, pelo resto da vida, não foram poucas as vezes em que um passarinho imaginário com perfil de professora pousou no meu ombro e me chamou de fingido. Os santinhos do pau oco passam a vida se questionando (VERRÍSSIMO, 1997, p. 28).

A crônica de Luís Fernando Veríssimo narra a história do saber experiencial do autor na sala de aula. Ela conta um castigo infligido a ele pela sua professora. A professora não era amorosa, mas, como Veríssimo descreve, tinha o perfil de um verdadeiro “passarinho loiro”, “uma fera”. Apesar de ser bem-comportado em aula, ele era bastante distraído e, talvez em função disso, mas não lembra muito bem, foi taxado por ela de “santinho do pau oco”. E isso lhe incomodou pelo resto da vida, pois não raras vezes se deparou com o imaginário de um pouso de passarinho no seu ombro lhe chamando de “fingido”.

Vejamos como Veríssimo narra a outra experiência de escola, que marcou também para sempre a sua vida de escritor.

Já outra professora quase destruiu para sempre qualquer pretensão minha à originalidade literária. Era para fazer uma redação em aula sobre a ociosidade, e eu não tinha a menor ideia do que era ociosidade. Se a palavra fora mencionada em aula tinha certamente sido num dos meus períodos de devaneio, em que o corpo ficava ali, mas a mente ia passear. E então, me achando formidável, fiz uma redação inteira sobre um aluno que precisa fazer uma redação sobre a ociosidade sem saber

o que é isso, sua agonia, etc. A professora chamou a atenção de toda a classe para a minha redação. Eu era um exemplo de quem acha que com esperteza pode-se deixar de estudar e por isto estava ganhando um zero exemplar. Só faltou me chamar de original do pau oco (VERRÍSSIMO, 1997, p. 29).

A outra professora seguiu nesta mesma linha ao atacar a sua pretensa “originalidade literária”. Ela quase destruiu para sempre o seu ímpeto e amor à literatura. Ao pedir uma redação para a turma sobre o tema da ociosidade, o autor conta que resolveu fazer uma redação sobre um aluno que tinha que escrever uma redação sobre o tema da ociosidade. Por ter fugido do padrão, a professora lhe chamou a atenção frente a toda a classe. E fez a crítica que ele teria utilizado a esperteza e por isso ganharia um “zero exemplar”. Por pouco não foi chamado de “original do pau oco”. No ginásio, só teve professores homens e não lembra de ter acontecido nada de especial com eles. Termina dizendo que as duas histórias que contou não tinham nada de muito importante, mas chama a atenção para as cicatrizes que elas deixaram.

7.2

O PROFESSOR COMO HERDEIRO, CRÍTICO E INTÉRPRETE DA CULTURA

Nada mais distante destas narrativas do que a experiência do professor como um genuíno intelectual, que, ao invés de desestimular o seu aluno das distrações e sonhos, justamente deveria encorajá-los. Ao não reconhecer a manifestação cultural do aluno, o professor não se coloca como herdeiro, crítico e intérprete da cultura, como refere em seu texto Mellouki e Gauthier (2004). Sua atuação passa para o campo contrário e se alia ao daqueles que querem diminuir os espaços de liberdade de discussão, de navegar no universo cultural. De acordo com o exposto na imagem 18, isso ocorre em prol de uma visão mercadológica do ensino, em que a arte se transformou em entretenimento e manipulação do povo.

Imagem 18 - O conceito de arte encontra-se invertido na sociedade atual

ARTISTA MODERNO
VENDAS: MAIS DE 1.000.000



ARTISTA CLÁSSICO
VENDAS: 0

Fonte: NTE/UFMS

Nesse contexto, é interessante a questão que Mellouki e Gauthier (2004, p. 560) levantam em seu artigo: “O que é preciso fazer para que a cultura se torne uma preocupação de todos, sobretudo dos professores?”

Os autores argumentam que podem se modificar as concepções de aprendizagem, as correntes e tendências de educação, mas os professores não podem

renunciar à finalidade do educar. Esta reside em acreditar que a cultura é uma espécie de suplemento do ensino e que o seu papel de atores desse processo consiste em despertar os jovens para se interessar pelas civilizações e culturas. Eis em síntese alguns desafios que apresentam Mellouki e Gauthier (2004) para a escola e para os professores:

Aclimatar os jovens à obra cultural humana, conscientizá-los com relação às dimensões ocultas da cultura (preconceitos, estereótipos, identidades nacionais, tribais, religiosas, sexuais) e aos fenômenos de inclusão e de exclusão por elas desencadeados, suscitando o interesse deles pelo contexto histórico das produções culturais e ajudando-os a desenvolver seu senso crítico e sua responsabilidade como seres culturais, eis algumas orientações que poderiam estar no cerne da missão da escola (MELLOUKI; GAUTHIER, 2004, p. 562).

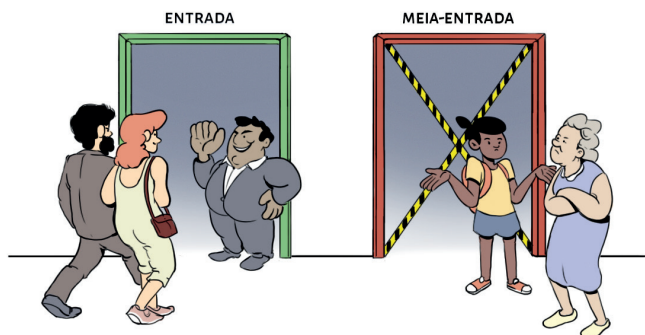
O que significa aclimatar, senão criar um ambiente favorável a repensar a influência da cultura em nossas vidas? É importante nesse sentido mostrar como o Brasil possui muitos representantes no cenário cultural atualmente, como o artista **Romero Brito**. Ao mesmo tempo, é necessário mostrar que a cultura traz contribuições para enfrentar preconceitos, como a xenofobia, que é a aversão a coisas e pessoas estrangeiras, por exemplo. E também de potencialidades, que significa, também a título de exemplo, se reconhecer como um indivíduo que tem uma história ligada a uma etnia, a uma comunidade, ou uma nação, para desenvolver o sentimento de pertença aos ideais de civilização, superando assim o egoísmo e a falta de alteridade.



INTERATIVIDADE: O artista brasileiro Romero Brito é considerado uma das celebridades das artes plásticas mais famosas no mundo atualmente. Veja um vídeo sobre a sua obra em: <http://clickgratis.blog.br/artemfoco/590799/atividades-pedagogicas-arte-educacao-romero-brito.html>

Além disso, a cultura pode abrir a nossa visão de mundo, facultando a evolução do espírito. Não por nada os dominantes põem muitos obstáculos ao acesso à cultura para as classes menos favorecidas, como propõe a reflexão da imagem 19, pois a cultura liberta da ignorância e do preconceito.

Imagem 19 - Dificuldade que os poderosos impõem ao acesso à cultura dos mais pobres



Fonte: NTE/UFMS

A educação tem como meta a libertação dos indivíduos das visões manipuladas de mundo. Para isso, a escola deve promover a cultura e as diversas visões de mundo e não as expulsar do seu convívio, como pretendem alguns **projetos atualmente**.



SAIBA MAIS: Entre os livros que nos ajudam a refletir melhor sobre o projeto de retirada das humanidades dos currículos está o livro de Martha Nussbaum – *Sem fins lucrativos: porque a democracia precisa das humanidades* (Ed. Martins Fontes). Para mais informações sobre a polêmica criada pelo Projeto Escola Sem Partido no Brasil, consultar: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/entenda-a-polemica-em-torno-do-escola-sem-partido.ghtml> E ainda em: <https://www.brasildefato.com.br/2017/10/17/escola-sem-partido-e-uma-escola-sem-debate-afirma-professor/>

Assista também ao vídeo que fala da opinião de Leandro Karnal sobre o Programa Escola sem Partido, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=s2xHNMMnryw>

Exemplos nesse sentido não faltam, como o “Programa Escola sem Partido”, que visa se posicionar contra a doutrinação das escolas, mas na realidade pretende retirar a liberdade de cátedra do professor, na medida em que ele não pode passar para os alunos a sua visão de mundo. Como este movimento não teve sucesso na cúpula (Supremo Tribunal Federal/Brasília/DR), que deu voto contrário à proposta por julgá-la inconstitucional, a estratégia atualmente é entrar com projetos de lei via Câmaras de Vereadores de cada cidade. Recentemente, foi protocolado um projeto nesse sentido na Câmara Municipal de Vereadores de Pelotas/RS, por exemplo. Enquanto educadores, é interessante refletir sobre este atentado contra a liberdade de cátedra e de ensino das Humanidades (Sociologia, Filosofia, Artes, Língua Espanhola, etc.) e por isso está havendo uma mobilização para aprofundar o entendimento das raízes destas iniciativas em trabalhos escritos, conferências e debates públicos, bem como através da participação na mídia.

A escola e a educação deve promover o teatro, dança, literatura, música, cinema, **exposições artísticas e culturais**, etc, mas também o pensamento crítico. No momento em que o aluno é incentivado a desenvolver o seu talento e o gosto artístico, a cultura estará promovendo o seu maior efeito, que é contribuir para formar a identidade de um povo, a sua pertença a uma comunidade de maneira propositiva.



INTERATIVIDADE: No endereço a seguir, são apresentados alguns exemplos de oficinas de arte na escola: <http://clickgratis.blog.br/arteemfoco/590812/oficinas-de-artes-escola-em-tempo-integral-estadual-crimeia-oeste.html>

ATIVIDADES - UNIDADE 7

1 – Leia com atenção a citação abaixo e procure interpretar o papel dos homens e mulheres em sua relação com a cultura, ou entendidos no sentido cultural:

A cultura fornece não só o material, os utensílios (conhecimentos, sistemas de símbolos, de gestos e de signos, entre os quais a linguagem) e as finalidades, mas por vezes também os modelos (o que é um bom cidadão, um cientista, um médico, um professor, um homem, uma mulher, um pai ou uma mãe etc.) ou os esquemas de construção da relação. Ela permite definir, elaborar ou modificar a relação consigo mesmo, com os outros e com o mundo (MELLOUKI; GAUTHIER, 2004, p. 540)

2 – Pesquise sobre o projeto “Escola sem Partido” na internet e procure definir qual a posição que ele defende em relação à cultura e a liberdade de expressão do professor.

3 – Qual a crítica feita ao professor e à escola no vídeo clipe *Another Break in The Wall* (Um outro tijolo no muro), do conjunto musical inglês Pink Floyd?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A disciplina *Observação Escolar II* procurou inserir o estudante do Curso de Ciências da Religião no campo da formação dos profissionais da educação. Por se tratar de um curso de licenciatura, é importante observar que está em questão não apenas a formação de domínio de conteúdo e dos saberes pedagógicos, mas é importante observar também os saberes da experiência do estudante.

Embora estamos vivendo tempos difíceis, em que há um desinteresse quase geral pela preservação do patrimônio ou do legado cultural da humanidade, não devemos esmorecer, pois compete ao professor trabalhar pela aprendizagem cultural dos alunos que lhe são confiados.

E isso demanda o aprendizado dos saberes da prática do professor, que não será conhecimento meramente cognitivo distanciado de afetos, do que vivem e do que eles apresentam em seus rostos, da violência a que eles estão sujeitos diariamente, muitas vezes nos seus contextos de aprendizagem. É preciso um estudo na perspectiva ecológica e cultural para fazer emergir conhecimentos que reflitam as práticas dos próprios professores constituídos no seu contexto de trabalho cotidiano, o qual é atravessado muitas vezes pela falta de condições de trabalho.

Nesse aspecto é importante observar quais as estruturas que dispõe a escola para realizar esta tarefa, isto é, observar a realidade da Escola e do Projeto Pedagógico enquanto norteador das suas atividades pedagógicas.

Também é mister favorecer ao acadêmico a compreensão da docência, suas funções, identidade pessoal e profissional, formação inicial e continuada do ponto de vista do estudo a respeito dos saberes da profissão.

Além disso, é preciso propiciar o pluralismo das posturas metodológicas e técnicas que são decorrentes dos diversos movimentos ou posturas pedagógicas e suas implicações na aprendizagem dos estudantes.

A formação inicial dos profissionais da educação é contemplada por diferentes aspectos/componentes formativos, os quais são considerados significativos e necessários para o desenvolvimento das atividades educativas. A partir desta prerrogativa, a disciplina de *Observação Escolar II* procurou oportunizar o estudo de alguns elementos que fazem parte dos contextos educativos – formal e não-formal -, já elencados na apresentação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. São Paulo: Ars Poética, 1994.

ALVES, Rubem. **Para quem gosta de ensinar**. Campinas, SP: Papirus, 2016.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

COSTA, Silvano S. O. Autobiografia e Formação Docente, **Presença Pedagógica**, v. 18, n. 108, nov./dez. 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Col. Leitura)

FREIRE, M. **Observação, Registro, Reflexão: Instrumento Metodológico**. Série Seminários. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1992.

FONTANA, Roseli A. C.; GUEDES-PINTO, Ana L. Trabalho escolar e produção do conhecimento. In: NETO, Alexandre S.; MACIEL, Lizete S. B. **Desatando os nós da formação docente**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire: uma bibliografia**. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire; Brasília: DF: UNESCO, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas Atuais da Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: Teoria e Prática**. 5. ed. rev. e ampl. Goiânia: Alternativa, 2008.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo**. Revista de Ciências da Educação, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO___Desenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2018.

MELLOUKI, M'hammed; GAUTHIER, Clermont. O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 87, p. 537-571, maio/ago. 2004.

NOGUEIRA FINO, Carlos. **A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais**. Disponível em: <<http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/22.pdf>>. Acesso: 28 fev. 2018.

OLIVEIRA, Edina Catro de. Prefácio. In.: FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Paz e Terra, 2002. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/files/Autonomia.pdf>>. Acesso em: 09 set. 2018.

ROSA, Cíntia; ALMEIDA, Tamara. Vamos falar de Educação. Sobre Moacir Gadotti. Disponível em: <<http://blogletrasepedagogia.blogspot.com.br/p/moacir-gadotti.html>>. Acesso em: 3 nov. 2018.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Revista Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 73, p. 209-244, 2000.

VEIGA, Ilma Passos (Org.). **Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção possível**. 14. ed. Campinas: Papiros, 2006.

VERÍSSIMO, Luís Fernando. **O nariz & outras crônicas**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1997.

APRESENTAÇÃO DOS PROFESSORES RESPONSÁVEIS PELA ORGANIZAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO

Neiva Viera Trevisan

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM (2000). Especialista em Gestão Educacional pela UFSM (2002) e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM (2014) e Doutora em Educação pela Universidade Autônoma de Madrid -UAM/Espanha (2018). Tem experiência como professora e coordenadora pedagógica na Educação Básica em escolas públicas; no Instituto Federal Farroupilha como professora substituta; e, também, como tutora e docente de cursos em EaD na UFSM. Atualmente é docente do curso de Ciências da Religião – UAB/UFSM. Atua principalmente nos seguintes temas: desenvolvimento profissional docente, resiliência e ambiência docente e formação de professores.

Laura Pippi Fraga

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria (2010), Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (2013) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (2017). Atualmente é tutora a distância do curso de Ciências da Religião – UAB/UFSM. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Formação de professores que ensinam matemática, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Matemática, anos iniciais do ensino fundamental, formação de professores, ensino aprendizagem e Atividade Orientadora de Ensino.