

**PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA
REDE AMAZÔNICA DE EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS**

DAYSE PEIXOTO MAIA

**NECESSIDADES FORMATIVAS DA PÓS-MODERNIDADE E A FORMAÇÃO
CONTÍNUA DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS**

MANAUS – 2015

DAYSE PEIXOTO MAIA

**NECESSIDADES FORMATIVAS DA PÓS-MODERNIDADE E A FORMAÇÃO
CONTÍNUA DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS**

Tese apresentada à Banca Examinadora da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática, polo UEA, como exigência parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação em Ciências, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Irecê dos Santos Barbosa.

MANAUS – 2015

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

M217n Maia, Dayse Peixoto.
Necessidades formativas da pós-modernidade e a
formação contínua de professores de ciências / Dayse
Peixoto Maia. — 2015
176 f. : il. color. ; 30 cm.

Orientadora: Irecê dos Santos Barbosa.
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Mato
Grosso, Rede Amazonica de Educação em Ciências e
Matemática, Programa de Pós-Graduação em Ensino de
Ciências e Matemática, Cuiabá, 2015.
Inclui bibliografia.

1. Formação contínua. 2. Pós-modernidade. 3.
Necessidades psicossociais. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a)
autor(a).

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.

**PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA
REDE AMAZÔNICA DE EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS**

DAYSE PEIXOTO MAIA

**NECESSIDADES FORMATIVAS DA PÓS-MODERNIDADE E A FORMAÇÃO
CONTÍNUA DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS**

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Ierecê dos Santos Barbosa – Presidente/UEA

Prof. Dr. Ronaldo Luiz Nagem – Membro Externo/CEFET-MG

Prof. Dr. Thomaz Décio Abdalla Siqueira - Membro Externo/UFAM

Prof.^a Dr.^a Josefina Barrera Kalhil – Membro Interno/UEA

Prof.^a Dr.^a Maria Clara Silva Forsberg – Membro Interno/UEA

*Para Otávio de Azevedo Maia
pelo exemplo de caráter e honradez;*

*Para Filipe, Amanda, Camila e Elias
pela realização de meus sonhos...*

AGRADECIMENTOS

Ao Senhor Jesus Cristo que tem me sustentado durante toda minha jornada...

À minha família pela paciência e estímulo, nos momentos difíceis e por compreender minha ausência e cobranças em tantas ocasiões;

À Prof.^a Dr.^a Irecê dos Santos Barbosa, companheira de pesquisa e incentivadora, tuas foram as imensuráveis colaborações que viabilizaram a realização deste trabalho; obrigada pela possibilidade de compartilharmos expectativas;

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM), pelo patrocínio financeiro que possibilitou a dedicação aos estudos;

À Universidade do Estado do Amazonas (UEA), que sediou encontros e encantos compartilhados com muitos, nesta jornada;

Aos professores do Programa de Pós-Graduação da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática pelas contribuições à construção desta pesquisa e à minha formação contínua;

Aos sujeitos que participaram desta caminhada, professores que colaboraram com a realização deste trabalho através de suas valorosas percepções, pedagogos, gestores e alunos que gentilmente nos acolheram e com os quais vivenciamos momentos profícuos e determinantes para a qualidade dos resultados apresentados;

Aos meus colegas do processo de doutoramento que dividiram e ao mesmo tempo somaram comigo inquietações e os fatos questionamentos que nos incitaram a prosseguir, mesmo em face às dificuldades enfrentadas;

A meus filhos, alegria de minha vida, a Norman - filho do coração - tão distante... mas sempre em minha mente, por serem minha fonte de motivação;

A meu amor Elias, companheiro e encorajador constante, fonte de apoio e incentivo que tem mobilizado minhas competências e apoiado minhas decisões, obrigada por dividir sua existência comigo!

À Grace e Mary, irmãs queridas, e sobrinhos, como incentivo à busca dos saberes que nos humanizam;

À Ignez, minha mãe, com amor, até nos encontrarmos novamente...

Ao Centro Universitário do Norte – UniNorte, na pessoa querida de professora Elani lamut, coordenadora do curso de Licenciatura em Educação Física, que tantas vezes apoiou-me e incentivou-me a prosseguir os estudos, facultando-me a participação em eventos distantes de nossas salas de aula;

Aos colegas professores, das escolas e faculdades por onde minha jornada tem decorrido ao longo de minha profissionalização, nenhum de vocês foi esquecido e todas as nossas interações e experiências estão de alguma forma expressas neste trabalho, pois contribuíram indelevelmente para sua execução.

RESUMO

Este trabalho analisa as necessidades formativas de professores de Ciências através da dimensão psicossocial, em suas relações com a identidade, a cultura e a formação contínua no contexto da pós-modernidade. Para seu desenvolvimento buscamos as elaborações de alguns teóricos que discutem as modificações características da pós-modernidade, entre eles Bauman (2014, 2013a,b,c, 2009, 2005, 2002, 2001), Hall (2014), Lipovetsky (2014, 2013, 2012, 2009, 2007, 2005), Giroux (2011) e Hargreaves (2005, 2003, 2002), que nos ajudaram a discutir as modificações culturais e sociais vivenciadas no contexto da escolarização formal. Dialogamos com as proposições de Leite e Yamashiro (2013), Ramos (2013), Galindo (2011) entre outros autores brasileiros, para contextualizarmos à nossa realidade, as interferências no trabalho docente e suas possibilidades de enfrentamento através da formação contínua. A pesquisa desenvolveu-se a partir da abordagem qualitativa fenomenológica, empregou técnicas de observações, questionários e discussões em grupos, que envolveram vinte professores de Ciências de quatro escolas da rede pública de ensino da cidade de Manaus. Propusemos a tese de que o atendimento às necessidades formativas dos professores de Ciências, por meio de intervenções voltadas à formação contínua, através da abordagem psicossocial constitui-se como condição propiciadora ao desenvolvimento da identidade e da profissionalização docente. A análise feita nos dados obtidos foi de natureza empírico-interpretativa. Os resultados mostraram que a identidade e a cultura docente estão em processo de adaptação às novas condições socioculturais postas pela pós-modernidade e que os processos de formação contínua nos modelos realizados pelas secretarias de educação não tem atendido à sua função formadora por serem distanciados do contexto subjetivo que caracteriza as novas condições de vida e de desenvolvimento profissional. Cabe reformular a proposta formativa ampliando o acesso a mestrados e doutorados na área do Ensino e da Educação, assim como a reformulação das propostas de formação contínua no âmbito das escolas públicas para um atendimento mais adequado às demandas formativas psicossociais dos professores, decorrentes dos desdobramentos culturais da pós-modernidade.

Palavras-chave: Formação contínua. Pós-modernidade. Necessidades psicossociais.

ABSTRACT

This paper analyzes the training needs of science teachers through the psychosocial dimension in its relations with the identity, culture and lifelong learning in the context of post-modernity. For its development we seek the elaboration of some theorists that argue about changes of the characteristics of postmodernity, including Bauman (2014, 2013th, b, c, 2009, 2005, 2002, 2001), Hall (2014), Lipovetsky (2014, 2013 2012, 2009, 2007, 2005), Giroux (2011) and Hargreaves (2005, 2003, 2002), which helped us to discuss the cultural and social changes experienced in the context of formal schooling. Dialogued with the propositions of Milk and Yamashiro (2013), Ramos (2013), Galindo (2011) and other Brazilian authors to contextualize to our reality, interferences in teaching and their coping possibilities through continuous training. The research was developed from the phenomenological qualitative approach used observing techniques, questionnaires and group discussions, involving twenty science teachers from four schools of public schools in the city of Manaus. We proposed the thesis that the meeting the training needs of science teachers, through interventions aimed at continuous training through the psychosocial approach is constituted as a pledge condition for the development of identity and professionalization. The analysis on the data obtained was empirical and interpretative nature. The results showed that the identity and teaching culture are in the process of adapting to new socio-cultural conditions posed by postmodernity and the continuous development processes in models made by education departments has not met its formative function by being distanced from the context subjective featuring the new conditions of life and professional development. It reformulate the training proposal expanding access to masters and doctoral degrees in the field of Teaching and Education, as well as the reformulation of proposals for continuing education within public schools to a more appropriate care to psychosocial training demands of teachers, resulting from cultural developments of postmodernity.

Keywords: Continuous training. Postmodernity. Psychosocial needs.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- BIRD** – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
- CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- EAD** – Ensino à distância
- ENEM** – Exame Nacional do Ensino Médio
- FC** – Formação contínua
- FIES** – Fundo de Financiamento Estudantil
- FMI** – Fundo Monetário Internacional
- IES** – Instituição de Ensino Superior
- INEP** - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MASP** – Museu de Arte de São Paulo
- MEC** – Ministério da Educação e Cultura
- NF** – Necessidades formativas
- OCDE** - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
- PCN** – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PNE** – Plano Nacional de Educação
- PIB** – Produto Interno Bruto
- PISA** - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
- RNFC** – Rede Nacional de Formação Contínua
- SEAB** – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Perspectiva epistemológica da pesquisa	77
Figura 2 - Desenho teórico-metodológico da pesquisa	80
Figura 3- Proposta teórica para os grupos de discussão	144

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Distribuição das turmas por professor	83
Quadro 2 - Perfil da amostra	97
Quadro 3 - Atendimento da função educativa	122
Quadro 4 - Identificação de necessidades formativas	131
Quadro 5 - Concepções sobre formação contínua	139

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Escolaridade dos pais dos professores	99
Gráfico 2 - Tempo de atuação profissional docente	105
Gráfico 3 - Condições materiais relacionadas ao trabalho docente	110
Gráfico 4 - Acesso dos professores a bens culturais	125
Gráfico 5 - Acesso à formação contínua	127
Gráfico 6 - Referência a aspectos identitários na formação continuada	137
Gráfico 7 - Associação dos saberes da experiência à formação contínua	141

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 MARCO TEÓRICO: FORMAÇÃO CONTÍNUA E NECESSIDADES FORMATIVAS EM FACE DAS ESPECIFICIDADES SOCIOCULTURAIS	21
1.1 Perfil docente e representações sociais da profissão	25
1.2 Formação de professores: implicações e desdobramentos	28
1.3 Identidade, docência e desenvolvimento profissional.....	31
1.4 Formação contínua, saberes e desenvolvimento profissional	40
1.5 Especificidades do contexto profissional.....	45
1.6 Necessidades formativas: da especificidade sistêmica à abordagem psicossocial	49
1.6.1 Necessidades formativas como possibilidade de mudança	54
1.7 Pós-modernidade, cultura e sociedade.....	60
1.7.1 A educação na pós-modernidade.....	66
2 PERCURSO METODOLÓGICO	72
2.1 A motivação para a caminhada.....	72
2.2 Concepção teórica: Opção por um trajeto	73
2.3 O início da investigação	80
2.3.1 Âmbito sócio espacial da pesquisa	82
3 COTIDIANO, NECESSIDADES E TRABALHO DOCENTE: EXPERIÊNCIAS E PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES	85
3.1 Sem temer a exposição: Observações em sala de aulas	85
3.2 Percepções individuais: os questionários.....	94
3.2.1 Perfil sociodemográfico docente	95
3.2.2 A formação profissional na expectativa docente	104
3.2.3 Condições de trabalho dos professores	107
3.2.4 Dimensões socioculturais e políticas associadas à docência	117
3.2.5 Percepção de necessidades formativas.....	131
3.2.6 Vivências de formação contínua	136
3.3 Grupos de discussão e perspectivas da carreira docente	143
4 APRECIÇÕES CONCLUSIVAS	153
REFERÊNCIAS	161
APÊNDICES	170

INTRODUÇÃO

O ser humano é indivisível apesar de constituído por três dimensões marcadamente diferenciadas, mas que se complementam e se inter cruzam balizando nosso desenvolvimento e ações: biológico, psicológico e social expressam o percurso da humanização que sustenta a vida fisiológica, cognitiva e emocional, induzindo à ampliação e aplicação de nosso potencial que se realiza no contato coletivo. Dentre as significantes elaborações que nossa partilha social e seus desdobramentos proporcionam, está a educação em sua mais ampla significação. Entendê-la como processo evolutivo, responsável pelo desenvolvimento do saber elaborado e pela regulação das inter-relações do homem com a Ciência, a tecnologia, e o mundo natural, é fundamental para a percepção das inúmeras articulações que mantemos com a sociedade.

A cultura determinante das relações estabelecidas pelo homem – sujeito social – elabora o cotidiano, estruturas e representações em um movimento complexo e contínuo de ação, reação e intervenção de elementos psicológicos, cognitivos e sociais que interferem em nossa existência, caracterizando nossa atuação social.

Dos muitos aspectos que constituem a cultura, a escolarização é aquele que tem atingido cada vez mais pessoas de maneiras e graus diferenciados, contribuindo para construção de significados que desenvolvam relações sociais, políticas e econômicas. Nesta grande dimensão há a Educação em Ciências que deve estar sintonizada com o conceito de literacia científica¹, para não esvair-se de seus próprios objetivos, levando os estudantes à apropriação de saberes, competências e habilidades necessárias na pós-modernidade que vivenciamos.

Neste ensejo, destacamos no professor seus aspectos mais intrínsecos como emoções, sentimentos e necessidades, buscando identificar os marcos que constituem suas representações socioculturais e as implicações destas para sua atuação profissional. Para compreendermos como a educação formal se processa

¹ Capacidade de compreender o conhecimento humano sistematizado. Alguns autores brasileiros usam também a expressão alfabetização científica.

dentro das salas de aula, e como se relaciona com a cultura, tão importante quanto conhecermos os ditames das políticas públicas e o currículo referenciado ao contexto escolar, é entendermos como se processa a relação do professor com a ação² de ensinar – o ato pedagógico.

Este deve ser subsidiado pelas orientações dos PCN (BRASIL, 1996b), que indicam os posicionamentos pedagógicos mais adequados, as atividades a ser priorizadas, assim como os principais aspectos do cotidiano escolar a serem destacados na elaboração do Projeto Político Pedagógico e do currículo escolar, este, entendido como guia fundamental para o desenvolvimento do ensino com função social. Desta forma o discurso pedagógico favorece a emancipação através de ações educativas que respeitam os avanços da Ciência e que têm sido expressos na elaboração de currículos voltados cada vez mais à alfabetização científica e tecnológica, além do atendimento às questões sociais emergentes com a intenção de superar fragilidades de uma realidade sociocultural dotada de sentidos diversos, a pós-modernidade.

Nesta expectativa, o trabalho docente que tem sido objeto de tão importantes estudos, precisa ser redimensionado, refletido e criticado construtivamente por seus autores, pois é pilar qualitativo do processo de ensino e da propagação de saberes culturalmente instituídos. Esta reflexão sobre o trabalho dos professores passa inevitavelmente pela discussão sobre a elaboração da identidade e do desenvolvimento profissional desses profissionais e as interferências que estas dimensões recebem da cultura e da tecnologia.

A problemática apontada nesta pesquisa nos motivou em duas dimensões distintas, mas que acabam por se imbricarem. Na dimensão subjetiva a percepção de que podemos realizar nosso trabalho docente com mais qualidade e eficiência nos sinaliza para limitações de ordem pedagógica que algumas vezes não são explícitas, mas que sabemos existem porque nos tolhem e nos confundem em determinadas circunstâncias em sala de aula; elas estão presentes, precisam ser identificadas, tratadas e superadas, porque nos reduzem, impedindo nosso desenvolvimento profissional e a ampliação do ensino.

Na dimensão social, entendemos que a educação enquanto processo decorrente do trabalho pedagógico sistematizado é a mais ampla forma de relação

² Em nosso texto utilizamos os vocábulos “trabalho” ou “ação” no lugar de “prática”, porque consideramos que este apresenta um reducionismo, um escamoteamento ideológico da postura política do professor.

construtiva entre as pessoas porque determina, para além do conhecimento, a emancipação pela criticidade e a inserção como sujeito no mundo social e natural. Entretanto, para atingir esta relação, a educação deve ser uma atitude mobilizadora de processos cognitivos, estimuladora de capacidades e desenvolvidora de habilidades. Consideramos que somente através da mediação possibilitada pela atuação do professor, tal nível de amplitude possa ser atingido. Porém, destacamos a indispensável formação contínua dos profissionais da educação como elemento basilar desta cadeia.

Nesta mistura de dimensões e elementos, buscamos um nicho específico onde pesquisar. Ele é constituído pela nova condição sociocultural decorrente do desenvolvimento da Ciência, da tecnologia, do capital, de diferentes antagonismos sociais e ideológicos, dos novos modos de produção e exploração da força do trabalho, dos avanços nas redes de informação e comunicação, dos processos de globalização e individualização crescentes que muitos autores, entre eles Bauman (2014, 2013a,b,c, 2009, 2005, 2002, 2001), Giroux (2011), Hall (2014), Hargreaves (2005, 2003, 2002) e Lipovetsky (2014, 2013, 2012, 2009, 2007, 2005), chamam modernidade líquida, ou modernidade tardia - as características socioculturais da pós-modernidade.

Nesta ambiência o atendimento às demandas profissionais (necessidades formativas) no âmbito subjetivo, surge como algo importante para a melhoria da profissionalização dos professores e, de forma mais ampla, do ensino, como processo multifacetado e complexo, porque envolve a elaboração da identidade e da cultura docente, sendo imprescindível à questão da qualidade formativa.

Como elencamos um aspecto social para o trabalho, este se desenvolveu na abordagem qualitativa, com perspectiva interpretativista, fenomenológica, pela grande versatilidade que esta modalidade de pesquisa apresenta na área das Ciências Humanas, e em especial na Educação, e por sua adequação epistemológica ao problema proposto. Assim, centramo-nos na intencionalidade, na valorização da dimensão ontológica, marcadamente dominada pela experiência subjetiva que reflete a perspectiva dos sujeitos. A pesquisa fenomenológica nos permitiu compreender melhor o contexto impreciso no qual tem ocorrido o desenvolvimento profissional de professores e suas relações com as modificações socioculturais vivenciadas na atualidade.

Adensamos algumas considerações relativas à formação de professores e às necessidades formativas por estes identificadas, através da visitação a autores que tem discutido possibilidades capazes de ajudar a transmutar ensejos em realidades, na complexa educação brasileira. Entendemos que quanto mais primorosa for a leitura dos aspectos circunscritos à educação, à cultura geral, ao preparo teórico metodológico e ao desenvolvimento profissional do professor, visando uma atuação docente numa perspectiva crítica, quanto mais alargada e profícua serão as reflexões advindas do trabalho pedagógico, propiciando significativas possibilidades no fazer educativo. Nossa pesquisa acrescenta a estas, a dimensão psicossocial, como forma de trazer um olhar diferenciado e imbricado sobre os principais aspectos da ação docente e as relações desta com a identidade e a cultura.

Isto implica pensar a formação contínua como um processo vivenciado ao longo da vida profissional, determinadamente progressista e que arrole em seu bojo aspectos relativos às demandas profissionais ou necessidades formativas dos professores, notadamente no âmbito descrito acima, como forma de pontuar o atendimento de questões prioritárias a ela. A identificação e o tratamento destas necessidades devem estar presentes em qualquer movimento que pretenda o desenvolvimento profissional, considerando-se que as demandas são específicas de cada docente e dos múltiplos contextos escolares, pois estes refletem fortemente a evolução das tendências comportamentais e culturais.

Delimitado o tema, centramo-nos no seguinte problema: Como os professores de Ciências percebem suas demandas profissionais (necessidades formativas) de natureza subjetiva e sociocultural e quais as relações destas com a identidade e o desenvolvimento profissional?

A eleição deste problema justifica-se pela grande defasagem observada na apropriação pelos professores, de suas próprias fragilidades e das intercorrências que estas promovem na realização de seu trabalho e na elaboração de sua identidade, de sua cultura docente e de seu desenvolvimento profissional.

Escolhemos como âmbito para a execução da pesquisa, os anos finais do Ensino Fundamental, porque esta etapa da Educação Básica demanda quase três quartos dos postos de trabalho para professores, dada a obrigatoriedade e o grau de universalização deste nível de ensino no país (BRASIL, 2005).

Considerando a problemática exposta, esta pesquisa objetivou analisar as necessidades formativas de professores de Ciências através da dimensão

psicossocial e suas relações com a identidade, o desenvolvimento profissional e a formação contínua no contexto da pós-modernidade. Este objetivo conduziu-nos a elaborar como questões norteadoras, as seguintes proposições:

- Quais as pautas temáticas priorizadas por teóricos que discutem acerca das necessidades formativas dos professores de ciências e das características da sociedade pós-moderna?

- Quais concepções teóricas epistemológicas os professores de Ciências atribuem à identidade, à cultura e a formação contínua como estratégias para seu desenvolvimento profissional?

- Qual compreensão os professores possuem acerca de necessidades formativas e as relações destas com seu contexto psicossocial?

- O que os professores propõem para a ampliação de seu desenvolvimento profissional?

Considerando estes pressupostos e tendo as modificações socioculturais da pós-modernidade como elemento central, dimensionamos nossa pesquisa sobre o âmbito subjetivo (psicossocial), na tentativa de revelar as interferências daquele contexto na qualificação e no desenvolvimento profissional do professor de Ciências. Para viabilizar nossa pesquisa propomos como objetivos específicos:

- Verificar o que alguns teóricos propõem acerca das necessidades formativas de professores e das características da sociedade pós-moderna;

- Averiguar quais concepções teóricas epistemológicas os professores de Ciências atribuem à identidade, à cultura e a formação contínua como estratégias para seu desenvolvimento profissional;

- Identificar de que forma as necessidades formativas psicossociais interferem nas ações pedagógicas;

- Descrever o que os professores propõem para a ampliação de seu desenvolvimento profissional.

Tais propósitos foram elaborados a partir da percepção de que algo amplo, ainda não delimitado precisamente, tem interferido na apropriação de melhores condições para a potencialização do trabalho dos professores, e que mudanças em saberes e práticas, para serem efetivas, precisam ser formuladas em função de complexos processos não apenas cognitivos, mas, socioafetivo e culturais.

Este trabalho situa a docência como uma atividade complexa que deve adequar-se às evoluções sociais expressas na cultura, na Ciência e suas

tecnologias e no mundo natural; entretanto, muitos professores demonstram não compreender a educação como um conjunto completo, agarrando-se a concepções fragmentadas e simplistas que geram fragilidades profissionais.

Considerando-se as exigências da educação para o atendimento das demandas no contexto do ensino como promotor da igualdade social e da independência intelectual e econômica, as necessidades formativas devem alinhar-se às novas competências exigidas por este contexto, sem, no entanto, ignorar a dimensão ontológica do professor. Suas identificações e tratamentos se constituem em ações propiciadoras à renovação da atuação pedagógica, enquanto instância determinada pela formação contínua de professores.

O título atribuído à pesquisa “Necessidades formativas da pós-modernidade e a formação contínua de professores de ciências” expressa nossa expectativa de enveredarmos por aspectos ainda não descritos ou suficientemente explicitados, no desenvolvimento de argumentos dentro da perspectiva que escolhemos para a pesquisa. Apresentamos, portanto, a tese de que o atendimento às necessidades formativas da dimensão psicossocial dos professores de Ciências, por meio de intervenções voltadas à formação contínua constitui-se como condição fecunda para o fortalecimento da identidade e do desenvolvimento profissional, com consequente melhoria do trabalho docente.

Em respeito a tal abrangência e na intenção de uma comunicação mais eficiente, sistematizamos o desenvolvimento desta pesquisa em quatro etapas designadas a seguir:

Na primeira parte deste estudo, procuramos situar o referencial teórico que ancora a pesquisa, alinhando os conceitos constitutivos da tese, construindo um diálogo com autores e sujeitos da pesquisa, que embasaram a relação com os dados obtidos em campo.

Na segunda parte, demonstramos os pressupostos metodológicos, o caminho percorrido na obtenção de dados, o método desenvolvido, as técnicas empregadas, e como estes se articularam na elaboração do trabalho.

Na terceira parte apresentamos os momentos de troca entre os sujeitos da pesquisa, a apreensão de dados, a interpretação destes e a forma como foram configurados para a análise em busca de respostas às nossas questões orientadoras.

A quarta parte apresenta nossa análise final articulada ao referencial teórico, onde refletimos sobre os aspectos que constituem o âmbito psicossocial das

necessidades dos professores e suas interferências no desenvolvimento profissional, nossas considerações e outras reflexões pertinentes à temática desenvolvida, além de sugestões a novas pesquisas, pela ampliação da percepção das interferências subjetivas na formação contínua de professores.

O traço de originalidade de nossa pesquisa circunscreve-se em duas direções que se complementam e são possibilidades de novos desdobramentos da problemática tratada: a primeira refere-se a nossa autoformação, pois com o título de Doutora em Educação recebemos todas as atribuições e responsabilidades sociais e educativas que o constituem; a segunda é o avanço na temática tratada, contribuindo para o desenvolvimento profissional docente. Convidamos nossos leitores a nos acompanhar nesta jornada que passamos a descrever, sabendo que o caminho foi elaborado a cada passo dado, a cada sentido descortinado, construindo não somente este trabalho, mas parte do conhecimento que circunscreve a realidade da docência na educação pública brasileira.

1 MARCO TEÓRICO: FORMAÇÃO CONTÍNUA E NECESSIDADES FORMATIVAS EM FACE DAS ESPECIFICIDADES SOCIOCULTURAIS

Não olhe para trás, ou para cima; olhe para dentro de você mesmo, onde supostamente residem todas as ferramentas necessárias ao aperfeiçoamento da vida - sua astúcia, vontade e poder.
Zygmunt Bauman

Os impactos culturais decorrentes da reconfiguração do mundo contemporâneo, notadamente ao longo das últimas décadas, têm exigido a adequação da escola e de seus elementos constitutivos à nova ordem social e econômica, de modo a atender aos ditames do desenvolvimento científico-tecnológico e da economia dos mercados. Segundo Chartier (1990) é imprescindível compreendermos que as práticas culturais e seus produtos são mobilizados pela cultura escolar, enquanto elemento de transformação social.

As condições existenciais em que cada sujeito está inserido interferem profundamente em suas expectativas e percepções acerca da escola e da atuação dos professores nos processos de ensino. Nesta perspectiva interacionista sobre o desempenho docente, construção e partilha são elementos que redefinem os sentimentos de pertença social que sustentam a existência da escola e num âmbito mais amplo, da própria educação, repercutindo direta e significativamente no fazer docente. Os saberes e as ações dos professores são decorrentes das representações sociais construídas historicamente, por isso é importante considerarmos também a abordagem historiográfica no desenvolvimento do processo educativo.

No contexto de imprecisões e descontinuidades no qual tem ocorrido a formação de professores (GALINDO & INFORSATO, 2008), apresentamos elementos que abordam não somente teorias, mas que propõem críticas e reflexões manifestando nossa – e de muitos outros docentes - insatisfação com a atual condição de trabalho. Esta interfere na elaboração da identidade profissional, que possui simultaneamente uma dimensão pessoal, intrínseca ao sujeito, e outra coletiva, porque se dá nas relações construídas e travadas no âmbito social.

Na perspectiva desenvolvida em nossa pesquisa, entendemos como contínua e não continuada³ a formação em constante movimento, que acontece e se aprimora na dialética das inter-relações entre os diferentes sujeitos do contexto escolar, no trabalho em sala de aula (e fora dela), na rica diversidade do cotidiano da escola como um processo integral, gradativo, não restrito a uma temporalidade, acontecendo ao longo de toda a vida (LIMA, 2001), no espaço de trabalho ou não, pois é da natureza humana o desenvolvimento evolutivo de nossas capacidades.

A formação contínua perpassa a dimensão profissional, tendo possibilidades de modificar nossa forma de ser e de agir porque interfere nas relações entre os sujeitos do processo ensino aprendizagem, ampliando conhecimentos, estimulando a postura dialética e crítica, sendo mediadora entre a vivência do professor e a ambiência da escola. Corroboramos a proposta de Lima (2001, p. 34) ao afirmar que formação contínua “é a articulação entre o trabalho docente, o conhecimento e o desenvolvimento profissional do professor, como possibilidade de postura reflexiva dinamizada pela práxis”.

Pode ser um processo intencional ou não, no qual se aprende o que não se sabe ou não se domina o suficiente, e na possibilidade de confronto com necessidades formativas de diferentes naturezas, conduz ao desenvolvimento de uma identidade docente e profissional, respaldada na elaboração de saberes específicos. O movimento valorativo da formação contínua de professores ganhou força a partir da constatação de que sem a qualificação docente a educação não avança (CONTRERAS, 2002; LEITE & YAMASHIRO, 2013), não atende às demandas atuais da sociedade, da economia, da tecnologia, da política e da Ciência enquanto conhecimento do homem para uma vida melhor (ALMEIDA, 2005). Se o professor não for capaz de acompanhar a evolução do conhecimento e da sociedade, relacionando-as às necessidades postas nestes tempos de pós-modernidade a escola ficará para trás, retrógrada, incompleta, desvinculada das urgências e das aspirações socioculturais (HARGREAVES, 2005).

Considerando a importância destas apropriações socioculturais à escola, o Ministério da Educação e Cultura, MEC, propôs através dos Parâmetros Curriculares Nacionais, PCN (BRASIL, 1996_b), que a aprendizagem ocorra preferencialmente a partir de um currículo voltado à interdisciplinaridade, a temas transversais e à

³ Termo utilizado por alguns para designar injunções externas ao cotidiano docente, sem repercussão pessoal ou profissional; entretanto, não há unanimidade entre os autores quanto à exata diferenciação entre as expressões.

escolha de conteúdos de referência, com o propósito de superar o ensino pouco eficaz constituído por memorizações destituídas de contextualidade; e ainda que permita a superação da postura imediatista e tecnicista voltada unicamente ao mundo do trabalho para a manutenção e ampliação da ordem econômica.

Os PCN (BRASIL,1996_b) pretendem também um currículo integrativo que atente e atenda às múltiplas dimensões do aluno-sujeito, através da integração de conceitos disciplinares que induzam à formação de habilidades e competências necessárias no contexto da pós-modernidade em que nos encontramos (BAUMAN, 2013_b, 2002; HALL, 2014 e HARGREAVES, 2005). Estes são instrumentos adequados à construção do conhecimento que forma a dimensão cidadã, uma vez que permite a reflexão crítica e a atuação pela compreensão consciente de cada um, possibilitando ao educando intervir na sua realidade de forma a modificá-la (FREIRE, 2004).

Entretanto, estas perspectivas só têm possibilidades de concretização se o ensino estiver pautado em ações pedagógicas executadas por professores qualificados, comprometidos com sua formação, com o desenvolvimento de uma cultura geral consistente e com a percepção acurada em relação aos novos comportamentos que tem caracterizado a sociedade nas últimas décadas (BAUMAN, 2002; GIROUX, 2011; HARGREAVES; EARL & RYAN, 2002; LIPOVETSKY, 2014, 2007), sobretudo quanto às interações cada vez mais virtuais e seus desdobramentos socioculturais, que subjazem a todo ato de ensino (GATTI, 2003; HARGREAVES, 2005).

Discutindo esta abordagem Pimenta (2002, p.19) destaca que

Constatamos no mundo contemporâneo que o crescimento quantitativo dos sistemas de ensino não tem correspondido a um resultado formativo (qualitativo) adequado às exigências da população envolvida, nem às exigências das demandas sociais. O que coloca a importância de definir nova identidade profissional ao professor. Que professor se faz necessário para as necessidades formativas em uma escola que colabore com os processos emancipatórios da população? Que opere o ensino no sentido de incorporar as crianças e os jovens no processo civilizatório com seus avanços e problemas?

Ocorre que muitas propostas formativas e estudos oficiais têm sido desenvolvidos mais por especialistas técnicos e burocratas do que por professores, o que diminui possibilidades de reivindicação de condições de trabalho e de produção do saber docente, fragilizando ainda mais nossa condição profissional perante a escola e a sociedade (SAVIANI, 2009). Parece-nos óbvio que, nós professores, busquemos com mais propriedade a superação de necessidades formativas, nossas expectativas de formação, de anseio por condições objetivas de trabalho e renda mais condizentes com nosso investimento intelectual cognitivo, ações sempre renovadas no fazer pedagógico e amplamente potencializadas no desenvolvimento da carreira docente.

O enfrentamento deste fato parece-nos ser possível através da disseminação da valorização dos saberes docentes como base para o desenvolvimento profissional (TARDIF, 2002), por suas potencialidades em promover alterações nas abordagens sobre a aprendizagem do professor, a importância social de seu trabalho e de sua formação contínua. A esse respeito, Guimarães (2005, p.33) afirma:

A formação inicial é um processo fundamental na construção da identidade profissional do professor. Contudo, é na formação contínua que essa identidade vai se consolidando. Noutras palavras, a formação contínua constitui-se num processo através do qual o professor vai construindo saberes e formas que lhe possibilitam produzir a própria existência nessa e a partir dessa profissão.

A formação contínua associada aos saberes produzidos na docência possibilita melhorias nas ações educativas, através da ampliação de referenciais socioculturais e teórico-metodológicos pela atualização e ampliação de conhecimentos culturais, científicos e pedagógicos. Quando ocorre no espaço da escola, é diferenciada pelo coletivo docente, proporcionando adequação dos temas abordados às realidades vivenciadas por aquela comunidade escolar e aos problemas enfrentados pelos professores.

A convivência de diferentes sujeitos neste cotidiano partilhado permite trocas enriquecedoras, promovendo avanços em dimensões diversas. Mas essa formação precisa ser sistematizada respeitando as concepções, anseios e necessidades dos

próprios professores, para que se desenvolva adequadamente, atingindo os objetivos pretendidos. Muitas pesquisas já destacaram as vantagens decorrentes da formação no ambiente da colegialidade, realizada, portanto, no coletivo com ganhos significativos tanto na dimensão das objetivações como no das subjetivações (GALINDO & INFORSATO, 2008; GATTI, 2003; SAVIANI, 2009).

1.1 Perfil docente e representações sociais da profissão

A educação que tem se mostrado conflagrada - o que indica que as expectativas em relação a ela mudaram radicalmente nas últimas décadas - deve acompanhar a convulsão social promovida pelo aumento das exigências produtivas e pela complexidade decorrente das relações do homem com os produtos culturais e econômicos, destacadamente com a Ciência, a Tecnologia e as consequências ambientais de suas ações. No Brasil, a escola ainda apresenta resquícios do projeto emprestado às elites, que a caracterizou durante tantos séculos (VALENTE, 2008). Esta dimensão histórica ideológica determina em parte, a morosidade da escola brasileira em adaptar-se às novas prerrogativas qualitativas da educação necessárias na atualidade.

Um dos âmbitos que precisam ser revigorados é o que concerne ao perfil docente. Este é decorrente de construções históricas elaboradas pelas representações sociais e pelo valor intelectual atribuído ao trabalho do professor e seus desdobramentos sócios culturais (CONTRERAS, 2002).

No rebote da democratização ao acesso à escola ocorrido a partir dos anos 1950, a expansão qualitativa das vagas induziu ao aligeiramento da formação inicial e ao quase abandono da formação contínua, o que agravou a desarticulação entre escola e qualidade profissional docente. A ampliação numérica de vagas não foi acompanhada por um processo formativo que garantisse aos professores a manutenção ou apropriação de prerrogativas que mantivessem a qualidade do trabalho docente, assim como do elevado – e honroso – significado social que a docência possuía (SAVIANI, 2009). A fragilidade formativa que até certo ponto banalizou a profissão promoveu a criação de imagens imprecisas quanto ao papel social do professor e do exercício da docência.

A consequência deste processo, já bem conhecida por muitos, resume-se na precariedade das condições de trabalho e renda associadas à profissão docente, que tem sido determinantes para a evasão da carreira do magistério, notadamente quanto aos estudantes com maiores possibilidades socioculturais (GATTI, 1992). A questão central ultrapassa a dimensão salarial: é a desvalorização social da docência associada às condições conjecturais complexas e insatisfatórias, acrescidas ao descontentamento com as políticas públicas e com as problemáticas do contexto sociocultural da maior parte das escolas, que tem repellido uma significativa parcela de jovens com potencial intelectual e estrutura cultural diversificada, das licenciaturas. A diminuição do prestígio social do professor tem afastado os melhores alunos do Ensino Médio, de uma possível carreira docente (GATTI, 2009).

Por não ser desejável aos jovens de condição econômica elevada, detentores de melhores possibilidades de acesso, às múltiplas formas de conhecimento, a cultura geral dos professores da Educação Básica, notadamente do Ensino Fundamental tem demonstrado decréscimo qualitativo, reflexo do comprometimento sociocultural restritivo pelos quais passaram na infância e na juventude. Desta forma o *background* cultural docente tem declinado, o que acarreta limitações em todas as áreas de atuação em sala de aula (SAMPAIO & MARIN, 2004).

Esta situação interfere no processo pedagógico; para que seja modificada fazem-se necessárias políticas de formação contínua que capitaneiem ações diretas, possibilitando uma ambiência cultural mais produtiva e diversificada daquela que alguns professores têm como referência. As atividades pressupostas à atuação do docente serão tanto mais qualificadas quanto forem as abordagens ou experiências formativas por ele vivenciadas. Os saberes elaborados nessa vivência são imprescindíveis para o desenvolvimento profissional (NUNES, 2001), porque asseguram a articulação entre conhecimentos prévios oriundos da formação inicial, àqueles característicos do contexto escolar experienciados pelo professor.

Somente a partir dos anos 1980 a preocupação com a formação de professores tornou-se mais evidente no Brasil, quando as abordagens de cunho sociológico decorrentes das teorias crítica e do conflito social, passaram a valorizar o contexto sócio histórico e suas especificidades, promovendo ações de desenvolvimento profissional (TANURI, 2000).

Assim, a formação e a atuação docente ganharam notoriedade a partir do interesse pela educação no contexto escolar e se espraiaram em diferentes espaços de discussão. A qualificação do professor já não requer somente conceito e técnica, mas alarga-se, buscando contemplar a elaboração de uma competência profissional que acampe além de uma cultura geral e leitura do âmbito social, político e econômico, condições de desenvolver a reflexão crítica criativa necessária à promoção da cidadania através da educação de qualidade.

Ao considerarmos a ação docente muito mais que a aplicação de técnicas procedimentais previamente elaboradas e a reprodução de conceitos já estabelecidos sem a necessária contextualização, mas ampliando-se em ações próprias e decorrentes de uma reflexão crítica à guisa de qualidade para seu trabalho, percebemos que há mobilização de aspectos científicos, pedagógicos, sociais e psicológicos que incitam a construção de saberes intrínsecos, porque surgem do embate com o contexto vivenciado.

Este movimento propicia o desenvolvimento de características que vão respaldar a atuação do professor e que concorrem para o desenvolvimento profissional e, por conseguinte, para a elaboração de uma identidade proativa em relação à carreira docente (GÓMES-PÉREZ, 1998). Vários autores discutem este aspecto que ilustramos com Pimenta ao nos dizer:

Uma identidade profissional se constrói a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos (PIMENTA, 2002, p.19).

Discutida a importância da formação contínua como elemento indispensável à elaboração do trabalho pedagógico, passamos a discorrer sobre algumas de suas características mais pertinentes a nossa pesquisa.

1.2 Formação de professores: implicações e desdobramentos

A problemática referente à formação de professores galgou *status* de pesquisa educativa nas décadas finais do século XX, quando organismos internacionais promoveram importantes estudos sobre as questões de aprendizagem e seus desdobramentos pertinentes à qualidade do ensino, o que inevitavelmente pôs os professores e sua formação como um dos elementos centrais das questões relativas à educação (NÓVOA, 2009). A partir de então, foi evidenciada a necessária atenção às questões relativas à profissionalização docente.

No Brasil a pesquisa sobre formação contínua de professores é recente consolidando-se principalmente a partir de 1996 (ANDRÉ *et al.*, 1999), com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96 (BRASIL, 1996a), sendo instrumentalizada com a Rede Nacional de Formação Continuada – RNFC (BRASIL, 2005). Anteriormente outros direcionamentos legais já haviam sido instituídos (BRASIL, 1996b, 1999) com intuito aproximado, mas recebendo denominações diversas como atualização, aperfeiçoamento, remodelação profissional e reflexão sobre a prática.

A RNFC (BRASIL, 2005), que estabelece a “formação permanente” constituiu-se como marco por ter legitimado a importância da formação contínua. Entretanto, sua orientação generalista e planejada coibiu o alcance de necessidades específicas por não atender a contextos situacionais dos professores, devido ao direcionamento ideológico que permeia, ainda hoje, a política educacional brasileira (SAVIANI, 2007).

No Brasil dos anos 90, muitas pesquisas propuseram analisar a formação inicial e contínua de professores pelo viés das ações pedagógicas e docentes (ANDRÉ, 1994; LEITE, 1995; PIMENTA, 1994; ZEICHNER, 1993), entre outros. O direcionamento epistemológico adotado por estes pesquisadores pode ser inferido a partir da fala de Pimenta (2002, p.15), quando declara

Tenho investido na formação de professores, entendendo que na sociedade contemporânea cada vez mais se torna necessário o seu trabalho enquanto mediação nos processos constitutivos da cidadania dos alunos, para o que concorre a superação do fracasso e das desigualdades escolares. O que, me parece, impõe a necessidade de repensar a formação de professores.

Historicamente o modelo de formação direcionado aos conteúdos culturais cognitivos sempre predominou e continua, implícita ou explicitamente, referenciado pela maior parte das licenciaturas que, apesar dos dispositivos legais que regulamentam a formação de professores, ainda não se adequaram ao modelo pedagógico didático para uma formação mais qualificada (SAVIANI, 2008). Em razão disso, no decorrer das últimas décadas a formação inicial tem sido orientada por diferentes propostas curriculares, mas sem a percepção clara de que algumas delas tenham efetivamente produzido resultados mais satisfatórios (GATTI, 1992). Neste contexto, Tanuri esclarecendo a relevância das políticas públicas quanto à formação inicial relata-nos que

Apesar de todas as iniciativas registradas nas duas últimas décadas, o esforço ainda se configurava bastante pequeno no sentido de investir de modo consistente e efetivo na qualidade da formação docente. O mais grave é que as falhas na política de formação se faziam acompanhar de ausência de ações governamentais adequadas pertinentes à carreira e à remuneração do professor, o que acabava por se refletir na desvalorização social da profissão docente, com consequências drásticas para a qualidade do ensino em todos os níveis (TANURI, 2000, p.85).

Não obstante às muitas pesquisas e ações voltadas à melhoria da qualidade da formação inicial, que se dão basicamente nos cursos de Licenciaturas nas Universidades ou Faculdades de Educação, nos Institutos Superiores de Educação, nos cursos de Pedagogia e de Normal Superior, em sua grande maioria, apresentam um padrão em alguns pontos insuficiente em seus programas, notadamente nos aspectos pedagógicos e de preparo prático dos estudantes, decorrentes de um exíguo currículo voltado à formação profissional docente no âmbito pedagógico (SAVIANI, 2009).

Este quadro agravou-se enquanto herança da LDB de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996a) que introduziu os Institutos Superiores da Educação e as Escolas Normais Superiores de forma desqualificada, barateando custos e aligeirando a formação, para legitimar mão-de-obra suficiente ao processo de universalização da instrução elementar para todos os brasileiros (SAVIANI, 2008). Os ditames oficiais nem sempre exequíveis, ainda não conseguiram modificar a

essência didática pedagógica discutível da maioria desses cursos, onde propostas alternativas ainda são tímidas.

As instituições particulares cumprem com as exigências legais, mas não buscam inovações ou modificações que alavanquem a proposta formativa. Suas decisões decorrem mais das condições de mercado do que das autocríticas ou das necessidades formativas apontadas pelas pesquisas da área educacional.

As políticas públicas também têm concorrido com limitações de diversas ordens, nas condições de realização da formação inicial (GATTI, 2008). A descontinuidade de algumas dessas políticas inviabiliza o prosseguimento e avaliação de vários programas destinados à formação docente, constituindo-se em mais um entrave (TANURI, 2000). Explicitando um pouco mais esta problemática, Gatti contribui afirmando:

A crise na área de formação dos professores não é só uma crise econômica, organizacional ou de estrutura curricular. É uma crise de finalidade formativa e de metodologia para desenvolver esta formação, restabelecendo a relação de comunicação e de trabalho com as instâncias externas nas quais os formandos vão atuar, ou seja, as escolas em sua cotidiana concretude (GATTI, 1992, p.72).

Apesar destas imprecisões, compete incentivar à formação inicial a pesquisa educacional como elemento constitutivo da ação docente e à Academia, superar o paradigma da racionalidade técnica, formulando parcerias com professores da Educação Básica para introduzi-los no âmbito da pesquisa como expediente propício à superação de necessidades formativas, promovendo-lhes o desenvolvimento profissional (SAVIANI, 2007).

As pesquisas sobre formação inicial de professores, muito mais vastas que as sobre formação contínua, abrangem aspectos mais específicos sobre o curso Normal, o de Pedagogia e as Licenciaturas, e apresentam maior visibilidade nos Programas de Pós-Graduação ou cursos de formação (ANDRÉ *et al.*, 1999), discutindo temáticas específicas sobre a atuação docente e entraves profissionais específicos relativos às condições de trabalho docente. Mais recentemente a análise das necessidades formativas tem tido sua importância reconhecida, assim como a construção da identidade profissional de professor, ganhando destaque nas

pesquisas educacionais, indicando debilidades, mais também potencialidades atitudinais, procedimentais e conceituais, refletindo suas representações sociais quanto à profissão, à escola e à educação como processo social (LIBÂNEO & PIMENTA, 1999).

Tão importante quanto analisar os processos formativos também é entendermos como o profissional docente se constitui, se reconhece e é reconhecido na sociedade, por isso trazemos na sequência, algumas considerações quanto à formação e a importância da identidade docente.

1.3 Identidade, docência e desenvolvimento profissional

A velocidade na produção de conhecimento e tecnologia, assim como a apropriação destes pela sociedade e sua inclusão nos currículos escolares devem ser consideradas nos processos formativos coletivos e pessoais e principalmente nas ações docentes a serem desenvolvidas em sala de aula. Ao professor compete adequar seu trabalho às demandas hodiernas como forma de melhor articular as exigências do currículo, as aspirações dos estudantes e suas próprias expectativas quanto à profissão.

Esta ambiência prolifera a visão do professor como profissional intelectual e crítico (CONTRERAS, 2002), não somente pela quantidade de conhecimentos científicos, pedagógicos, epistemológicos e culturais que precisa mobilizar e atualizar, como pela amplitude de suas intervenções em um contexto que deve ser prioritariamente dialético – a sala de aula.

Ocorre que a profissionalidade docente vivencia uma crise devido à fragmentação do papel social do professor e do deslocamento da fonte de conhecimento da escola para os meios multimídia, notadamente a *internet* (HARGREAVES & LIMA, 2003; SAVIANI, 2009). Esta última tem sido objeto de reflexão nas mais diversas áreas, da educação à sociologia, da política à filosofia, promovendo significantes modificações em todas as áreas da atuação humana, como nos explica Lipovetsky e Serroy (2013, p. 76):

Foi através do computador que se deu a revolução digital e que se estabeleceu o elemento decisivo dessa cultura-mundo de que ele é o suporte e motor: a *internet*. A rede criou a Teia. Interconectando os homens uns aos outros, permitindo-lhes conversar além dos continentes, mostrar-se e ver-se pelos *blogs* e pela *webcam*, criar, vender, trocar, até mesmo inventar para si uma “*second life*”. A partir de uma nova linguagem planetária – a digital – toda uma tecnologia se pôs em marcha, na qual o século XXI descobre uma inacreditável e inelutável progressão. Daí em diante as telas estão em toda parte, um mundo de telas transformado em web-mundo pela Rede... O *Homo sapiens* tornou-se *Homo ecranis* [grifo dos autores].

Estas e outras modificações socioculturais e político econômicas desenvolvidas notadamente a partir das duas últimas décadas do século XX desestabilizaram as representações sociais que perduraram por tanto tempo, abrindo espaço para modificações comportamentais que se expressam da abordagem ética ao comportamento sexual, do consumo de bens e serviços à ideia de pertencimento de grupo. A Ciência, a tecnologia e o capital e suas influências sobre os homens, descambaram na atual condição conhecida na sociologia como modernidade tardia (HALL, 2014), pós-modernidade (LIPOVETSKY, 2014, 2005), ou modernidade-líquida (BAUMAN, 2013a,b, 2001), entre outras formas correntes de nomear historicamente o atual momento vivenciado pela sociedade humana.

Esta mudou porque a identidade dos sujeitos tem sido mobilizada e volatilizada pelas pressões da modernidade tardia (HALL, 2014). Para entendermos como estas alterações interferem em nossa subjetividade e se expressam em nossas vidas, precisamos compreender como “os indivíduos são formados subjetivamente através de sua participação em relações sociais mais amplas; e, inversamente, do modo como os processos e estruturas são sustentados pelos papéis que os indivíduos neles desempenham” (HALL, 2014, p. 21).

Fato é que o sujeito social tem migrado de uma elaboração sócio-histórica de orientação interacionista simbólica, para a provisoriedade instável de identidades fragmentadas pela interação com mudanças institucionais e imateriais (subjetivas) promovidas pelas transformações científicas, culturais e econômicas que se ampliam. Contradição e instabilidade caracterizam cada vez mais os sujeitos na pós-modernidade (BAUMAN, 2001, 2005, 2009; LIPOVETSKY, 2014, 2005). Exemplos disso são os sismos sociais até pouco tempo inaudíveis que têm se manifestado

como o onze de setembro⁴, a primavera árabe⁵, e a crise separatista na Ucrânia⁶, sendo recebidos após o espanto inicial, como decorrentes lógicos da mobilização de formas de pensar e agir dos diversos grupos étnicos ou políticos que não aceitam mais a dominação de ideologias alienígenas às suas concepções subjetivas, principalmente quando estas estão associadas às diversas formas de fundamentalismo que, por vezes, sustenta a agregação social.

O alargamento do campo das identidades, proliferando novas posições identitárias foi potencializado pelo processo de globalização que tem desarticulado e confrontado as interconexões sociais e políticas, revolucionando-as. Este processo eliminou espaços físicos através da criação do ambiente virtual que modificou e aproximou inexoravelmente as formas de estarmos socialmente juntos.

O que está sendo criado é um novo espaço cultural eletrônico, uma geografia “sem lugar” da imagem e da simulação... Essa nova arena global da cultura é um mundo de comunicação instantânea e superficial [...] a globalização é a compressão dos horizontes espaço-tempo e a criação de um mundo de instantaneidade e superficialidade, um espaço de fluxos, descentrado, no qual as fronteiras e limites tornam-se permeáveis. Neste cenário global, o econômico e o cultural estão em contato intenso e imediato um com o outro - com cada “outro” lá fora (HALL, 2014, p.43, grifos do autor).

Mesmo entre pessoas com leitura amplificada das realidades que interferem em nossa vida, existem aquelas que não aceitam as intromissões da pós-modernidade sobre a dimensão subjetiva ou mesmo social e suas grandes implicações na identidade e nas inter-relações dos sujeitos. A questão importante aqui não é aceitar ou não, mas compreender que implicações intelectuais, políticas, econômicas e socioculturais estão postas nas múltiplas dimensões em que atuamos. Elas interferem em nossa existência queiramos ou não, aceitemos ou não, porque suas interferências alcançam o coletivo.

As características e intervenções da pós-modernidade se materializam em nossas escolhas e omissões. Elas se imiscuíram em nosso ser através das

⁴ Ataques suicidas contra os Estados Unidos realizados pela organização fundamentalista islâmica *al-Qaeda* em 11 de setembro de 2001.

⁵ Onda revolucionária de protestos que vêm ocorrendo no Oriente Médio e no Norte da África desde dezembro de 2010, envolvendo principalmente a Tunísia, Egito, Líbia, Síria e Arábia Saudita.

⁶ Conflito civil iniciado em novembro de 2013, causado pela decisão governamental de aproximar a Ucrânia da Rússia, ao invés de assinar um acordo de aproximação com a União Européia.

elaborações psicossociais que determinam o conjunto de referências e representações que nos mobilizam dentro dos diferentes grupos dos quais fazemos parte (LIPOVETSKY, 2005). Não há como escapar de suas influências. Nós pertencemos ao mundo físico na mesma intensidade com que a pós-modernidade e a globalização que a impulsionou, transcendem nossas demais dimensões.

Quando aqueles que cogitam ser as implicações as quais nos referimos modismos ou distorções da moral, ou mesmo comportamentos exacerbados pelas influências da tecnologia e do mercado, lembramos que tais comportamentos jamais seriam compartilhados por tantos grupos étnicos com referências culturais algumas vezes bastante diferenciadas, com interferências tão aproximadas na educação, no ordenamento econômico, nas políticas de classes, na elaboração e disseminação das expressões culturais, estas e outras dimensões inclinadas às mesmas características: a volatilidade das relações, a desestruturalização das instituições materiais e imateriais - inclusive a família - a abertura das identidades a todas as possibilidades, a fluidez das relações formais, se não houvesse algo a nos propelir a um mesmo direcionamento supra cultural.

Refletir criticamente que a pós-modernidade se materializa em nossa existência através das relações da cultura com nossa subjetividade, remodelando nossa identidade pelas partilhas cada vez mais globalizadas e virtualizadas pela tecnologia comunicativa, pela mídia e pelo capital, nos permite perceber que vários atributos inerentes à individualidade estão sendo modificados ou excluídos (HALL, 2014).

A subjetividade não surge pronta em nós, assim como tudo que é processual, ela se estabelece através de associações e transformações de conceitos e representações assimilados pela cultura e reproduzidos em diferentes graus, pelos grupos que frequentamos. Alguns aspectos ou fatores são reforçados, desencorajados, e assim elaboramos ou lapidamos nosso mundo interior. A subjetividade interfere mais em nossas atitudes conscientes do que imagina quem nunca se deteve para refletir sobre o porquê de alguns sentimentos ou conceitos que elaboramos e que interferem tanto em nossas vidas. Muito do que há em nós foi inculcado pela cultura dominante e multifacetada, pela mídia de consumo e pela hegemonia política dominante e excludente. Sentidos e significados são atribuídos à dimensão subjetiva de acordo com o nível de autoconhecimento e consciência crítica de cada indivíduo.

O argumento que estamos considerando é que há uma cultura docente elaborada e desenvolvida pelos múltiplos tipos de saberes da profissão, pela identidade profissional e pelas representações sociais vivenciadas pelos professores. Os significados culturais são elaborações que devem constituir uma identificação compartilhada. Explicações, crenças, ideias e práticas sociais são formas de discurso constituídas por um conjunto tênue, frequentemente pouco específico de características, que elaboram marcos simbólicos comuns em variados graus, expressos através da noção de pertencimento do sujeito ao grupo (CHARTIER, 1990).

Se a cultura docente – que caracteriza a profissionalidade dos professores – estiver dissociada da identidade profissional, algo está errado. Vários elementos de ordem subjetiva podem interferir no desenvolvimento profissional, redundando nessa discrepância. Esta cultura docente é, pois, a somatória de fatores sócio culturais e científicos pedagógicos associados à subjetividade, onde as relações travadas entre os sujeitos que constituem a escola influenciam e são influenciados reciprocamente.

Os sentidos e significados nela desenvolvidos são expressos em nossas concepções através da identidade profissional que se desenvolve como um discurso materializado. Quanto mais diversificados os aportes conceituais e sociais, mais a cultura docente se desenvolve e interfere positivamente no âmbito psicossocial e profissional. Ela produz sentido sobre a profissão e sobre as realizações experienciais e elucubrativas⁷ do professor, que geram representações intrínsecas e extrínsecas sobre o pertencimento a esta comunidade profissional.

O discurso da cultura docente pode elaborar identidades ambíguas: enquanto alguns se debruçam sobre os louros profissionais e sociais do passado, outros se mobilizam em busca de uma formação contínua que atenda a suas necessidades, inclusive reconhecendo as interferências que as condições psicossociais trazem a seu trabalho. Independentemente da forma que cada professor percebe a cultura docente, ela é atemporal porque preexiste a nós, evolutiva porque se ajusta ao desenvolvimento do profissional, e universal por ser constituída sobre valores educativos que estão acima de etnias, religiões, ideologias políticas ou qualquer outro elemento de cisão entre os homens. Segundo Hall (2014, p. 41), é notório que o esfacelamento do papel social do professor enfraquece a identidade profissional porque “todas as identidades estão localizadas no espaço e no tempo simbólicos”.

⁷ Como a meditação que antecede a elaboração do planejamento.

Tardif e Lessard (2012, p.32) complementam: “Contudo, é inegável que o componente cognitivo ou simbólico está bem no centro da docência”.

Pimenta (1996) avalia que a identidade do professor é construída a partir dos significados sociais da profissão e da reafirmação das representações contidas nas intervenções propostas. Entretanto, observamos que a constituição desta identidade tem sido influenciada historicamente por fragilidades na formação promovida por políticas públicas educacionais, presentes ainda na LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996a) e por mudanças operadas pela pós-modernidade no mundo do trabalho e no contexto sócio cultural (LIBÂNEO & PIMENTA, 1999; SAVIANI, 2007).

Em confronto a esta tendência sabemos que a identidade assim como os saberes docentes, devem ser produzidos no interior da profissão, no trabalho desenvolvido, constituídos na coletividade, na interação de experiências, num exercício de trocas e de análises reflexivas, que fortaleçam o grupo através da construção e do reforço autônomo da identidade. Esta postura consolida saberes emergentes da profissão e desenvolve uma cultura profissional menos individualizada, mas ciente de sua dimensão social. Nóvoa refletindo à cerca deste contexto afirma que

Práticas de formação contínua organizada em torno dos *professores individuais* podem ser úteis para a aquisição de conhecimentos e de técnicas, mas favorecem o isolamento e reforçam uma imagem dos professores como transmissores de um saber produzido no exterior da profissão. Práticas de formação que tomem como referência as *dimensões coletivas* contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção de seus saberes e dos seus valores (NÓVOA, 1997, p.26-27, grifos do autor).

Os entraves a este processo parecem ser inicialmente determinados e reforçados pela estrutura político-administrativa da escola, por não estimular a partilha de conhecimentos profissionais tendo em perspectiva a desagregação político-profissional que interfere diretamente na capacidade de reivindicação de melhorias nas condições de trabalho e salários, além de contribuir indiretamente com o desvalor da profissão perante a sociedade; portanto, “o desenvolvimento profissional dos professores tem de estar articulado com as escolas e seus projetos” (NÓVOA, 1997, p.28).

As possibilidades de adensamento da identidade e do desenvolvimento profissional estão imbricadas a vários aspectos da profissão que, numa visão sistêmica apresentam-se como a própria profissionalização, contínua ao longo da experiência de ensino.

A partir desses pressupostos, entendemos que o ser professor de cada docente é estruturado pelos saberes elaborados, determinantes de sua identidade profissional. Este processo envolve construção, articulação, reflexão crítica, recriação ou adaptação associando trabalho, conhecimentos científicos e pedagógicos, originando saberes produzidos na ação, no ato educativo. Isto transcorre ao longo da carreira profissional, sendo uma forma natural e constante de formação contínua (GUIMARÃES, 2005).

Esta é determinante para a elaboração da identidade docente porque são as relações recíprocas entre os aspectos teóricos e práticos do trabalho do professor, que geram seus saberes. Gauthier sintetiza este processo de gênese da seguinte forma: “propomo-nos a encarar o saber como a expressão de uma razão prática. E essa razão prática depende muito mais da argumentação e do juízo do que da cognição e da informação” (GAUTHIER *et al.*, 1998, p.339). Estes saberes são em grande parte idiossincráticos, considerando-se as influências, os contextos, culturas e pressões que os geram e os desdobramentos que podem promover.

Consideramos então, que os saberes da docência são produzidos pela reflexão sobre as experiências e inter-relações vivenciadas em sala de aula. Neste processo estão imiscuídos os conhecimentos obtidos ou sistematizados na formação inicial e aqueles constituídos na ação pedagógica que é sempre influenciada pelo contexto sócio cultural dos estudantes e do professor, enquanto sujeito que aprende e que elabora sua formação contínua, a partir das relações travadas neste ambiente de profícuos significados e diferenças.

Assim entendemos que o saber docente é uma miscelânea de conhecimentos de diferentes origens associados ou inter-relacionados a ações decorrentes da reflexão sobre o próprio trabalho. São geralmente complexos e multidimensionais e representam um modo pessoal de operar conhecimentos associados a situações práticas diversificadas (TARDIT, 2002). O desenvolvimento de saberes pedagógicos e da experiência demanda uma disposição crítica e investigativa, sendo elaborados na intencionalidade resultante da análise de uma situação vivenciada.

Zibetti e Souza discutem estes aspectos dizendo-nos que,

Há pelo menos dois elementos fundamentais na constituição desses saberes docentes: a historicidade e a dialogicidade, resultados de um processo complexo de apropriação/objetivação e criação que ocorre no cruzamento entre a trajetória individual de cada professor e a história das práticas sociais e educativas (ZIBETTI & SOUZA, 2007, p. 247).

As autoras ainda arrematam concluindo que “os saberes dos professores só podem ser compreendidos em relação com as condições que estruturam seu trabalho” (ZIBETTI & SOUZA 2007, p. 251), Seu desenvolvimento demanda uma disposição crítica e investigativa, e são diferenciados em saberes docentes e pedagógicos. Por mais que sejam marcadamente elaborados na experiência, não são somente sobre a ação, mas estendem-se na relação do professor com as teorias científicas e pedagógicas, associadas à realidade em que atua. Zibetti e Souza novamente destacam a dialogicidade no processo de elaboração dos saberes docentes como ponto de mediação entre teoria e ação:

Os saberes docentes comportam uma dimensão histórica e dialógica porque se constituem ao longo da trajetória de formação e de atuação profissional, carregando as marcas de todo tipo de tradições pedagógicas construídas em diferentes momentos históricos. No entanto, mesmo trazendo as marcas da influência de outros tempos, o processo de atuação docente dialoga com o contexto em que se desenvolve (ZIBETTI & SOUZA, 2007, p. 260).

Sendo assim, os sucessos e insucessos são importantes na elaboração dos saberes, mas não dependem exclusivamente do professor. O contexto da sala de aula interfere de diferentes modos, mas independente do resultado, sempre há aprendizagem para o professor porque são os eles que dão desenvoltura ao ensinar (PIMENTA, 2002).

Estes serão tão mais vastos e profundos quanto forem as experiências que os propiciarem (LÜDKE, 2001), portanto, a reflexão crítica, as trocas de ideias com os colegas, os ditames das políticas públicas, as expectativas dos diferentes sujeitos; esses e outros domínios interferem, orientam, incitam ao movimento criativo, no acontecer da formação porque promovem o diálogo crítico com a realidade dos professores e o cotidiano da escola.

Considerando estes pressupostos, entendemos que o trabalho do professor é sustentado pelos saberes que lhe foram inculcados na Academia e tantos outros elaborados nas oportunidades formativas em articulação com as condições reais nas quais desempenha suas funções profissionais. A continuidade e a sistematização, no sentido de integralidade, permitem que a formação contínua se reinvente proporcionando ganhos profissionais significativos, pois deve estar associada intrinsecamente às necessidades formativas identificadas na ação do professor (ALMEIDA, 2005).

Portanto, a complexidade do trabalho de ensinar vai muito além das prescrições pedagógicas e das normas administrativas que tentam orientar as ações e controlá-las - prescrições e normas não são capazes de prever as dificuldades e as soluções específicas que estão envolvidas no trabalho diário do professor. A autonomia e irreverência constituem elementos propícios e fecundos quanto à possibilidade de construção de saberes e de superação de necessidades formativas, notadamente no âmbito psicossocial. O professor precisa agir rápido e seguro, e assim, pelo imprevisto e criatividade muitas ações originam sucessos, que em uma releitura podem elaborar saberes, reinventando a ação (CONTRERAS, 2002).

Mas este processo é dependente do querer ser professor! O comprometimento – consigo mesmo – e também com o ensino, é decorrente da identificação do sujeito com a profissão; sem ela a disposição à formação é dificultada porque os saberes, às vezes são elaborados através de encaminhamentos não muito bem delineados (ZEICHNER, 1997).

A renovação do agir do professor induz à criatividade que por sua vez é motivadora e estimulante dos processos de ensino e aprendizagem; portanto, os saberes são importantes, mas não o sustentáculo único para a formação contínua. Disto inferimos que a identidade docente possua simultaneamente uma dimensão pessoal, intrínseca ao sujeito, e outra coletiva porque se dá nas relações travadas, nas atitudes e valores legitimados e encorajados na escola, ou seja, a identidade social é forjada também pela profissão.

Com o intuito de desenvolvermos um pouco mais nosso diálogo sobre esta importante dimensão do ser professor, trazemos a seguir, para nossa discussão, algumas características e possibilidades específicas da formação contínua.

1.4 Formação contínua, saberes e desenvolvimento profissional

Sendo a sala de aula um ambiente complexo onde crenças, valores e experiências articulam-se e lançam-se na alteridade do coletivo à procura de referências, cabe ao professor administrar diferenças e harmonizar este contexto múltiplo, tornando-o propício à aprendizagem. Como fazê-lo? Como gerenciar conflitos e diferenças intermediando a construção do conhecimento?

Segundo André (2005), Carvalho e Gil-Pérez (2003) e Saviani (2009), entre outros autores, a formação inicial promovida na Academia tem demonstrado ser insuficiente como elemento de instrumentalização e preparo para o enfrentamento de situações adversas, pois está voltada prioritariamente à construção de conceitos científicos, relegando a um plano secundário a abordagem pedagógica e a formação que atenda também a aspectos sócios culturais e epistemológicos.

Ao professor compete então desenvolver discernimentos para perceber nuances comportamentais, cognitivos e emocionais como forma de adaptação e enfrentamento das diversas situações que naturalmente afloram em sala de aula (CACHAPUZ *et al.*, 2005). Considerando estas amplas dimensões, cremos que as necessidades formativas mais recorrentes à formação inicial serão amenizadas quando as instituições de ensino promoverem conhecimentos pedagógico didáticos através de um currículo atualizado e marcado por ações deliberadas e sistematicamente executadas ao longo desta formação, incentivando o desenvolvimento de competências específicas para um preparo profissional bem mais consistente, notadamente no âmbito das habilidades pedagógicas.

Quanto à formação contínua promovida nas escolas públicas, Pimenta (1996, p. 72) argumenta sua ineficácia porque geralmente este processo ocorre através de

cursos de suplência e/ou atualização dos conteúdos de ensino. Esses programas tem se mostrado pouco eficientes para alterar a prática docente, e, conseqüentemente as situações de fracasso escolar por não tomarem a prática docente e pedagógica escolar nos seus contextos.

Importa ressaltar que a formação contínua no âmbito das escolas públicas, está muito arraigada à regulação da profissão docente, sendo prioritariamente gerida não pelos professores e suas necessidades formativas, mas pelas políticas e interesses institucionais que determinam conteúdo, forma e frequência do “processo formativo,” cabendo, muitas vezes aos docentes, “assistirem” às explicações ou exposições muitas vezes emudecidos pela política coercitiva de alguns gestores e pela escassez de tempo para discutir, analisar, refletir ou mesmo discordar.

A formação contínua não é pontual, enquanto processo de desenvolvimento da profissionalização docente, inicia-se com a efetiva atuação do professor como regente de sala de aula, estendendo-se por toda a vida profissional, sendo constituída por elaborações e realizações de atividades diárias do fazer pedagógico, planejamentos, preparações e estudos, objetivando eventos múltiplos na área educacional, ações de ensino ou superação de dificuldades percebidas. Como processo contínuo tem potencialidade para auxiliar a decidir, embasar e encaminhar atos e decisões, direcionando estes conhecimentos ao contexto da escola e à realidade do próprio professor. Lima ao discorrer sobre este importante aspecto da docência complementa ainda:

A formação, neste sentido, é encarada como um processo de mudança que envolve, além do trabalho, outros aspectos da vida material, os agrupamentos, as dimensões de identidade, a leitura do mundo, e a postura de aprendizagem. Consiste em dar significado às experiências, agora resgatadas, podendo contribuir, para uma tomada de consciência individual e coletiva (LIMA, 2001, p. 71).

Portanto, a formação contínua acontece na sala de aula, nos diferentes ambientes da escola ou em qualquer espaço formal ou não formal de educação, onde o professor execute, planeje ou pesquise algum conhecimento científico, pedagógico, psicológico, social, cultural ou de outra natureza que tenha vínculo direto ou indireto com sua ação profissional, ou contribua para ela.

Seja através de processos oficiais como a pós-graduação, ou não, ela deve atender e acontecer entre os diferentes níveis e modalidades de ensino contemplando a dimensão coletiva do trabalho do professor. Para um melhor aproveitamento, estes momentos de relevância profissional, não devem ser

prescritivos nem extremamente pontuais sem considerar as necessidades formativas de orientação subjetiva que caracterizam as relações com o contexto da escola. Assim, é possível minimizar a fragmentação e descontextualização que campeiam na maior parte das ações voltadas à formação contínua (ALMEIDA, 2005; GATTI, 2009; SAVIANI, 2009).

Quando desenvolvida na escola, a formação contínua tem a grande vantagem de trabalhar no coletivo docente, onde a convivência de diferentes sujeitos em um mesmo contexto permite trocas enriquecedoras, promotoras de desenvolvimentos e superações. Mas essa formação precisa ser sistematizada e alardeada para atingir mais professores e desenvolver-se de forma eficiente. Quanto à seriedade desta questão, Almeida nos alerta:

Novamente se coloca a necessidade de que os professores tenham critérios e cuidados na escolha de propostas sérias, voltadas para favorecer situações formativas que sejam realmente capazes de propiciar elementos que nos ajudem a avançar na compreensão das necessidades que estamos enfrentando em nosso trabalho e a implementar novas práticas que possibilitem o crescimento de todos os alunos, independente de sua origem social, étnica ou religiosa (ALMEIDA, 2005, p. 15).

A autora corrobora a ideia de que a formação contínua será mais significativa se tiver sua gênese no coletivo docente, enfocando aspectos críticos como a promoção ao atendimento das necessidades vivenciadas em sala de aula e no contexto geral da escola. Quando sistematizada e constante, associada ao Projeto Político Pedagógico da escola, tem viabilidade para promover criticidade em relação às condições de trabalho, de desenvolvimento profissional e da promoção da identidade profissional. Mas este é um modelo ainda não concatenado no Brasil, uma vez que as políticas públicas relativas à formação contínua ainda fortalecem tendências tradicionais e tecnicistas em detrimento da dialogicidade e da coletividade que promove o desenvolvimento profissional (FUSARI & FRANCO, 2005). Muitos professores buscam nas formações algo diferente que possa ser realizável nas salas de aula, que minimize o problema do desinteresse e da dificuldade na aprendizagem, através da ampliação das relações sociais travadas na

escola, maneiras diversas e atrativas de trabalhar os conteúdos e lidar com os sujeitos, ou seja,

A formação contínua é uma exigência para toda atuação do homem, uma vez que a realidade se transforma constantemente. Essa afirmação é tão ou mais verdadeira ainda em se tratando do trabalho educativo, especificamente escolar. Isso porque o professor atua num contexto que envolve muitos sujeitos e motivações, o que desencadeia situações singulares, às vezes desconhecidas e imprevisíveis (GUIMARÃES, 2005, p. 35).

Outros pretendem aprender estratégias e metodologias que facilitem a execução da ação pedagógica sem muita preocupação com o contexto de sala de aula. Mas não podemos esperar que a formação contínua resolva por si só, através de receitas passo-a-passo as questões pedagógicas, sociais, culturais ou estaríamos bitolando-nos ao tecnicismo redutor que pretende solucionar as demandas educativas através de práticas por práticas, ou seja, pela irreflexão das condições subjacentes ao contexto vivenciado na escola.

A formação contínua deve estar relacionada aos demais aspectos que constituem a atividade profissional docente, para que tenha influência sobre estas mesmas dimensões e possa ser promotora do desenvolvimento profissional. Ainda citando Guimarães (2005, p.33), “a formação contínua constitui-se num processo através do qual o professor vai construindo saberes e formas que lhe possibilitam produzir a própria existência nessa e a partir dessa profissão”.

É evidente que toda formação contínua apresenta aspectos idiossincráticos à natureza da ciência sobre a qual os professores exercem sua docência, mas também outros que são compartilhados, em diferentes níveis, com profissionais de diversas áreas porque se constitui em grande monta, no decorrer do trabalho docente (GATTI, 1992). As necessidades formativas assim como a articulação entre o próprio contexto, o currículo efetivo e o Projeto Político Pedagógico, devem mediar ações de formação em serviço, ocorrendo como construção coletiva e colaborativa. Logo, a prática como elemento constitutivo da formação contínua deve ser capaz de transformar a ação pedagógica, revisitando e reformulando os sujeitos envolvidos

porque é mais ampla que suas ações conscientes e pressupõe mais informações e intenções do que as percebidas no momento de sua realização.

Somente ela é capaz de associar dois aspectos importantes que constituem a função docente: a forma e o conteúdo. Desta maneira se promove saberes implicados na formação docente de maneira a subsidiar a compreensão da problemática sobre as necessidades formativas que vão surgindo ao longo do exercício da profissão.

A ação formativa deve prioritariamente ser exercida por professores e para professores como discutido por Lüdke (2004), Nóvoa (2009_{a,b}) e Tardif (2002), entre outros. A aprendizagem docente e o desenvolvimento profissional dependem em muito da efetivação deste espaço de trocas e dos significados que são aí desenvolvidos.

Nóvoa (2009_a, p.37) refletindo sobre esta questão, acrescenta:

Insisto na necessidade de devolver a formação de professores aos professores, porque o reforço de processos de formação baseadas na investigação só faz sentido se eles forem construídos dentro da profissão. Enquanto forem apenas injunções do exterior, serão bem pobres as mudanças que terão lugar no interior do campo profissional docente.

Portanto, a formação contínua só fará sentido se vinculada diretamente ao trabalho docente e tiver como finalidade o atendimento às necessidades profissionais notadamente as que têm sido postas pelas novas condições sociais. Entretanto, a aproximação entre docentes visando melhorias tanto na formação contínua quanto no desenvolvimento profissional só será frutífera se a escola enquanto espaço formativo, assumir a postura de co-autora propiciando as condições materiais necessárias, apoiando, incentivando e estimulando novas e profícuas ações e promovendo o respaldo necessário em relação ao excesso de normas e prescrições que visam em última instância, ao controle dos professores através de restrições à atuação docente, reduzindo sua autonomia (NÓVOA, 2009_b).

Superado o primeiro entrave - a consciência da importância da inclusão e de esforços pessoais dos professores nos processos de formação - por se constituírem sujeitos que devem assumir sua profissão com criticidade, passamos a discutir algumas tendências que caracterizam a atuação docente.

1.5 Especificidades do contexto profissional

A fragilidade da organização política e sindical dos professores, de sua cultura colaborativa, sua colegialidade, tem origem na perda do reconhecimento da profissão ocorrido principalmente nas três últimas décadas do século XX e corresponde juntamente com outras questões estruturantes (condições e jornadas de trabalho, cerceamento político ideológico, salários, burocracia escolar, etc.) à fragmentação da identidade profissional que dificulta a integração e a colaboração entre os pares, conduzindo os professores a um isolamento profissional orgânico (LIBÂNEO & PIMENTA, 1999).

Essa desarticulação da classe trabalhadora docente enfraquece possíveis petições, emudece ações, esforços e avanços, dificultando reivindicações por melhores condições de trabalho, apoio à formação contínua e acesso a meios e recursos de estudo e pesquisa, entre outras questões referentes à profissionalização de professores.

Como já referido em nosso texto, historicamente o aviltamento social da profissão docente surge a partir do acesso à escola pública de estamentos sociais anteriormente aliados dos processos de educação formal, sem que tenha havido a necessária preparação do professorado para atender com qualidade à demanda crescente (SAVIANI, 2007). A escola passou a ser constituída em grande parte, por estudantes que buscavam apenas os critérios básicos para o ingresso no mundo do trabalho fabril. Para atender a essa nova e crescente clientela, foram formados professores cada vez menos preparados para os rigores intelectuais e sociais da sala de aula, dada a massificação das políticas públicas que atendia (atende?) ao critério de quantidade sem considerar a qualidade do processo oferecido.

A manutenção deste quadro ainda nos dias atuais configura-se como contradição perante o discurso dos governos Federal, Estaduais e Municipais, de “qualidade total” que mantém estudantes frequentando a escola sem, entretanto, conseguirem participar efetivamente dos processos de aprendizagem, permanecendo desqualificados para o mercado de trabalho e para a inserção crítica e cidadã no contexto social. Isto caracteriza o que Saviani (2007, p. 440) denominou “inclusão excludente” tendo como única função a melhoria das estatísticas

educacionais e seus desdobramentos políticos, em função do número de atendidos (incluídos?).

Isto decorre entre outros fatores, das políticas públicas como o Plano Nacional de Educação - PNE que destina somente 7% do Produto Interno Bruto - PIB à educação, além de manter as ações que viabilizam a formação contínua de professores, restritas à lógica estatal das Secretarias de Educação, através de suas determinações técnicas burocráticas, alienígenas às necessidades formativas dos professores. Esta condição contribui para a manutenção do *status quo* depreciado da categoria profissional docente, perante a sociedade, o que, entretanto, corresponde à postura neoliberal do Estado quanto à organização de classes trabalhadoras, apesar dos ditames da Constituição Federal (BRASIL, 1988).

Muitos postulam que estas aparentes contradições são decorrentes da política neoliberal que adentrou diferentes países, notadamente na América Latina, entre eles o Brasil. Sem querer aprofundar este debate pela vertente política, mas como esclarecimento para nossos leitores, dos desdobramentos do capital na pós-modernidade, apresentamos as considerações de Silveira (2009, p. 58) quanto às interferências da abordagem política sobre a educação:

Hoje a educação atende ao pedido dos neoliberais – a mercantilização. Quem pode pagar por um bom produto que o faça, entretanto, quem não puder usa a rede pública [...] Em seus dois mandatos, FHC e sua equipe adotaram como artifício as políticas do Consenso de Washington⁸, que foram refletidos na educação através dos seguintes aspectos: afastamento do Estado como agente financiador da educação; privatização das instituições públicas de ensino; ênfase sobre a avaliação e controle – Estado avaliador e controlador (Provão, Enem etc.); critérios essencialmente quantitativos para selecionar professores e alunos, bem como para avaliar cursos nos diversos níveis do ensino; ênfase sobre a prática em detrimento da teoria; tecnização das ações educativas; ênfase sobre os fins a serem atingidos, pois estes justificam os meios; preparação escolar profissionalizante e técnica para atender à demanda das empresas (pós-médio, institutos de educação, cursos normais superiores etc.); formação rápida e a distância. Formação esta oferecida, geralmente, por agências de mercantilização do ensino, a fetichização da educação.

⁸ Em 1989, um grupo de neoliberais representativos dos países centrais do capitalismo reuniu-se em Washington com representantes do FMI e do BIRD e com representantes da América Latina. O documento oficial desse encontro recebeu o nome de Consenso de Washington, com dez itens principais: disciplina fiscal; priorização dos gastos públicos; reforma tributária; liberalização financeira; regime cambial; liberalização comercial; investimento direto estrangeiro; privatização; desregulação e propriedade intelectual.

Observamos a partir do exposto que muito da fragilidade dos movimentos pedagógicos notadamente relativos à formação contínua decorre desta política e “cultura” de não valorização do professor, o que dificulta a organização cooperativa entre os docentes inclusive porque vários estão apenas temporariamente na função, não tendo interesse de permanecer na profissão ou de desenvolvê-la; reproduzem conteúdos mecanicamente, desprovidos de criatividade, criticidade e até capacidade.

Então, o próprio grupo docente também pode, sob determinados aspectos, constitui-se em empecilho à sua formação, considerando-se o não envolvimento com a profissionalização de parcela significativa do professorado. Como superar esta discrepância? Como reivindicar junto às escolas e Secretarias públicas, condições de trabalho, apoio e tempo dentro da carga horária para pesquisa, entre outros elementos que promovem a formação contínua? Como obter conquistas significativas se a colegialidade docente não se aproxima do uníssono?

Estas questões constituem uma faceta da problemática educação brasileira. No intuito de desenharmos um quadro mais aproximado, fazemos referência também ao reconhecimento das circunstâncias inadequadas ao bom desenvolvimento da formação e do trabalho docente, que não são recentes, assim como das condições materiais de atendimento e manutenção do sistema de ensino público que, de forma constante e crescente, tem expressado sua incapacidade de promover a isonomia, pelo menos material, entre escolas de diferentes contextos, apesar dos ditames legais enunciados na Constituição Federal (BRASIL, 1988) e demais ordenamentos legislativos da área educacional.

No âmbito interno às escolas, outra questão que precisa ser adequadamente enfrentada é a superação do caráter fragmentado do currículo, demonstrado exuberantemente na presença de conflitos e contradições, de múltiplas ordens, assim como de diferenças gritantes na qualidade do trabalho das escolas. Discutindo essas questões Sampaio e Marin asseveram que,

As promessas da atual reforma relativas à melhoria do quadro da escolarização dissolvem-se ou, pelo menos, tomam a feição concreta de um projeto de governo que desconhece ou não se importa com a realidade da nossa escola pública, que não destoa da vida de seus usuários e que é a instituição na qual se expressa a face mais dura da organização econômica

e social em que se produz a vida de nossas crianças e jovens (SAMPAIO, & MARIN, 2004, p. 1222).

Pelo menos em relação à qualificação docente, como possibilidade de enfrentamento, Nóvoa (2009a) sugere grupos de estudos formados por professores comprometidos com a qualidade do trabalho pedagógico e com o desenvolvimento da profissão, através de pesquisa e trocas de experiências.

Esta é uma forma não oficial de resistência ao movimento que tem pauperizado a profissão docente, mas como toda resistência, requer um firme engajamento que passa pelas dimensões política e crítica, e tem em sua proposta uma fundamentação adequada, porém pouco realizável, considerando-se a desagregação da categoria docente.

Entretanto, em relação a estes grupos que denominou “comunidades de prática”, acrescenta ainda como possibilidade formativa:

Reforça-se um sentimento de pertença e de identidade que é essencial para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção. É esta reflexão coletiva que dá sentido ao seu desenvolvimento profissional (NÓVOA, 2009a, p. 21).

Algumas pesquisas (GATTI, 2009; LÜDKE, 2004; SAVIANI, 2008) têm apontado a ampliação da qualificação docente como meio para a reivindicação de melhores condições de trabalho, incluindo-se propostas que ultrapassem a questão salarial como o acesso à pós-graduação, a regulamentação trabalhista de carga horária destinada a planejamento e estudo e outras condições de contextos específicos, que fomentem o desenvolvimento da cultura e da identidade dos professores e auxiliem a reverter o quadro nacional de efeitos devastadores em todas as dimensões da vida social e profissional docente.

Partindo deste pressuposto, a ideia de desenvolvimento de competências para a promoção da ação do professor, tem sido discutida por muitos teóricos, entre eles Carvalho e Gil-Pérez (2003), Hargreaves (2005), Leite e Yamashiro (2013) e Tardif (2002). Neste ensejo, passamos a discorrer sobre algumas considerações acerca de

necessidades formativas na formação contínua que também têm sido distorcidas ou reduzidas, por pretensões ou encaminhamentos apressados.

1.6 Necessidades formativas: da especificidade sistêmica à abordagem psicossocial

A polissemia do termo necessidade implica que, inicialmente, explicitemos o sentido a ele atribuído em nossa pesquisa, conotando-lhe uma dimensão maior que o reduzido entendimento relativo à dificuldade material ou lacuna na formação docente. Em nossa perspectiva, procuramos analisar as necessidades formativas para além do conceito normalmente associado a elas, ou seja, pretendemos ultrapassar em muito a noção proposta por Kauffman (citado por RODRIGUES & ESTEVES, 1993, p.16) de "uma discrepância mensurável entre os resultados atuais e os resultados esperados ou considerados convenientes". Assim caracterizada como uma defasagem identificada na relação entre o que é executado na ação docente e o que é pretendido, tende a ter sua gênese a partir de situações em sala de aula (GALINDO & INFORSATO, 2008) que induzem sua conscientização e aceitação.

Não que esta abordagem seja desprovida de mérito, mas buscamos uma nova leitura desta problemática importantíssima para o desenvolvimento profissional e para o ensino, pois, assim como as demandas da educação sofreram evolução por pressão da sociedade e da cultura pós-moderna, essas mesmas pressões têm modificado o fazer pedagógico, as relações travadas na escola e as condições de desenvolvimento profissional docente.

Em nossa abordagem, consideramos as necessidades formativas complexas como aquelas originadas na imbricação de nossas dimensões psicológica e social, ou seja, de orientação sócio histórica por terem caráter conjuntural e evolutivo, assim como a cultura, a identidade e a própria educação formal.

Esclarecemos que ao utilizarmos o termo "psicologia" e seus derivados não estamos fazendo referência à Psicologia científica e seus pressupostos conceituais, mas apenas nos referindo ao termo entendido aqui como o conjunto de ideias, crenças e convicções transmitidas culturalmente e que cada indivíduo possui a

respeito de como as pessoas funcionam, se comportam, sentem e pensam. Não adentramos à Psicologia científica por não ser esta nossa área de pesquisa; nossa intenção em empregarmos a expressão “psicossocial” se limita ao entendimento de que, como mencionado no início de nosso texto, os seres humanos possuem três dimensões bem distintas mas inter complementares: a biológica, a psicológica e a social.

Para os processos educativos todas são importantes, mas como propomos uma análise das relações entre a subjetividade dos professores com o contexto sociocultural e os desdobramentos profissionais decorrentes das interações aí desenvolvidas, ambientamos nossas discussões na abordagem psicossocial, considerando este termo apenas como a possibilidade de encontro entre fatores psicológicos básicos⁹ e fatores socioculturais¹⁰. Portanto, nossa pesquisa se ambienta nos aspectos fundantes da formação de professores; por ora, deixamos as elaborações densas da Psicologia Clínica ou Comportamentalista para outras possibilidades investigativas.

Em nossa análise visitamos o homem como um processo em transformação constante, em intercâmbio intenso com condições cada vez mais diversas e cambiantes, atuando nas realidades concretas (objetividade) quanto nas realidades simbólicas (subjetividade). Justificamos o recorte que fazemos no tema das necessidades formativas, ao determinarmos um nicho ainda não trabalhado – a dimensão psicossocial – como elemento necessário a ser compreendido enquanto participante dos aspectos formativos e prescritivos do trabalho docente – objetivo e subjetivo – portanto, influenciador das condições propícias à formação contínua.

Apoiamo-nos em Rodrigues e Esteves (1993, p.7) ao esclarecem

O conceito de “necessidades formativas” admite múltiplas acepções e recobre representações que divergem segundo o tempo, os contextos socioeconômicos, culturais e educativos da sua construção, os intervenientes no processo de explicitação e os modos como estes procedem para apreender e analisar as necessidades [grifo das autoras].

Ao afastarmo-nos paulatinamente de conceituações restritas como a de lacunas de natureza técnico pedagógicas, pontuais ou genéricas, decorrentes

⁹ Como as preferências, expectativas e interpretação das percepções dos sujeitos.

¹⁰ Expectativas em relação à sociedade e à cultura compartilhada.

geralmente de imprecisões da formação inicial, centramo-nos nos processos sociais e culturais que circunscrevem as relações travadas com os múltiplos sujeitos da escola, determinando uma associação natural e benfazeja entre desenvolvimento profissional e formação contínua.

Considerando a rápida mutabilidade dos valores e expressões culturais, sociais, econômicos e morais pressionados pela modernidade-líquida (BAUMAN, 2001) entendemos que estes se transfixam para o ambiente escolar, cabendo ao professor interpretá-los e direcioná-los, uma vez que os sujeitos do processo são atores sociais que trazem para a sala de aula, suas representações historicamente elaboradas (BOURDIEU, 2012). Portanto, entendemos que necessidades formativas de origem psicossocial são demandas complexas e apresentam um componente social e psicológico intrínseco a elas, ultrapassando em muito a abordagem técnica procedimental. Mais uma vez Rodrigues e Esteves contribuem afirmando:

A análise de necessidades desempenha, então, uma função social que, em nome da eficácia e da racionalidade de processos, procura adequar a formação às necessidades socialmente detectadas. Torna-se um instrumento que permite pensar a formação em relação com a sua utilidade social, e está ao serviço de uma política de formação que se dota dos meios adequados para definir os seus objetivos (RODRIGUES & ESTEVES, 1993, p.21).

Assim entendidas, as necessidades formativas de natureza psicossocial, em associação ampla com o contexto situacional e o desenvolvimento profissional, geralmente estão circunscritas a duas vertentes: (1) às demandas socioculturais da comunidade que constitui a escola, com destaque para a cultura corrente e (2) por elementos representativos da ação docente como os saberes docentes e a formação contínua, com destaque para a identidade profissional do professor.

Elas podem ser temporárias ou provisórias dependendo da relevância atribuída às questões que as instituem e de sua importância pedagógica. Portanto, suas emergências são quase sempre complexas porque envolvem as especificidades do contexto e dos sujeitos do processo de ensino, sendo também condicionadas por valores que, muitas vezes, não são compartilhados na mesma intensidade. Desta forma, sua apreciação assume posturas diversas, de acordo com os interesses dos agentes sociais.

A identificação e tratamento das necessidades formativas notadamente para os professores que já estão no exercício de suas funções profissionais - portanto, no âmbito da formação contínua - são ações propícias à renovação da atuação pedagógica, tão premente para a atualização profissional e curricular necessárias ao enfrentamento das questões atuais da escola básica no Brasil.

Neste sentido ganha coerência e validade a intenção cada vez mais afirmada – será uma terceira área de consenso – de preparar o professor, não apenas para o exercício técnico pedagógico, no quadro de formação científica e da didática específica, mas para o desempenho de um papel ativo, mais global e com um campo interventivo muito mais lato do que a sala de aula, no quadro da formação pessoal e psicossociológica (RODRIGUES & ESTEVES, 1993, p.41).

Consideradas nesta perspectiva, as necessidades formativas psicossociais abrangem amplamente a educação no contexto das demandas globalizantes que, neste início de século, promovem alterações na estrutura do ensino e da escola, enquanto dimensões da educação formal (BAUMAN, 2002).

Temos verificado, ao longo de nossas atuações em escolas públicas, que uma parcela significativa de professores demonstra não perceber suas próprias necessidades formativas, aparentemente por estarem satisfeitos ou resignados com a qualidade das ações que realizam, ou com o desenvolvimento profissional alcançado. Admitimos a hipótese de que poderiam desenvolver suas atividades com mais qualidade e eficácia e que estas seriam revertidas provavelmente, em resultados mais animadores, propiciando um sentimento de pertença profissional mais atrativo e benfazejo.

Como o pensamento crítico manifesta-se nos domínios do raciocínio e da comunicação através da argumentação, percebemos que em alguns professores parecem faltar inferência e clarificação quanto à própria ação docente e seus desdobramentos pessoais e profissionais. Esta conscientização é absolutamente pessoal e intransferível quando se trata de necessidades formativas no âmbito ontológico social. Não pretendemos indicar o que seja necessário para determinado professor, mas convidar tantos quantos queiram participar deste diálogo, que

cremos, redundando em um processo fértil de tomada de consciência, ponderando possibilidades outras para o trabalho docente.

Entendemos que a consciência crítica somente se desenvolve a partir da análise de nossas ações e da reflexão sobre os motivos que as originam, conduzindo-nos ao pensamento diferenciado ante aos modelos que a hegemonia ideológica nos apresenta como satisfatórios e necessários. Desta forma, a conscientização sobre algo se constitui através da problematização e criticidade. Isto é mais que perceber, é analisar possibilidades e potencialidades, significados e sentidos de ações, propiciando o desenvolvimento de atividades cognitivas e sociais, conduzindo-nos à elaboração de valores culturais e políticos sem os quais nem a cidadania nem a profissionalização se manifestam em sua plenitude.

Somente a partir deste processo crítico-reflexivo, em que o professor divisa em seu trabalho algo ainda não ideal perante seus objetivos profissionais, é que se viabiliza a compreensão da intenção de uma ação de mudança, geralmente expressa pela busca de informação e/ou formação, na acepção mais ampla do termo. Este processo de desenvolvimento intrínseco propicia autonomia porque nos liberta de paradigmas, nos encoraja a construir novas formas de agir e de deliberar decisões na ambiência da escola como um todo.

A consciência do professor sobre suas necessidades formativas psicossociais deve ser oriunda das reflexões, conhecimentos e experiências acumuladas independentemente de terem sido bem sucedidas ou não. A vivência é o que conta como elemento indispensável à percepção de algo que é necessário, por não existir ou por ter sua execução limitada por diferentes condições, ou ainda que possa ter sua qualidade e possibilidade de execução ampliada.

Para além do campo teórico do conhecimento, o ideal é que os professores dominem capacitações nas áreas práticas de suas disciplinas, na pesquisa educacional a partir do contexto de sala de aula, além de possuírem uma leitura consistente sobre cultura geral e as novas características sociais (BAUMAN, 2013_c; HARGREAVES, 2005; LIPOVETSKY, CHARLES & VILELA, 2007) que tem sido manifestas nas escolas.

Isto porque o confronto da sociedade cada vez mais individualizada pela virtualidade das comunicações globalizadas, com o conhecimento em constante mutação, em que muitos alunos não querem estudar e não respeitam a figura do professor, o desencanto ou a omissão tornam alguns docentes, auto excluídos das

condições de percepção de suas necessidades formativas complexas e do desenvolvimento profissional a elas atrelado. Nesta situação o professor apenas “dá aulas”, mas não trabalha efetivamente as condições de elaboração do conhecimento significativo e da cidadania responsável.

Alguns destes não se sentem “necessitados” de qualquer aprimoramento profissional, ignorando suas demandas assim como suas possibilidades. Outros, que as reconhecem, se mantêm imobilizados, talvez considerando que o esforço despendido em ações formativas não tem retorno pessoal ou profissional, ante o descaso atribuído a estes processos, por significativa parcela da sociedade, inclusive por parte da clientela da escola pública.

Esta é uma barreira à superação de condições não ideais de ensino: o professor perceber que pode realizar mais e melhor, não no sentido restrito de aumentar-lhe o trabalho e as horas dedicadas ao mesmo, mas como potencialização pessoal que viabilize ações mais eficientes, com resultados mais satisfatórios e adequados à educação de qualidade e ao desenvolvimento profissional propiciador de uma identidade docente socialmente valorizada.

1.6.1 Necessidades formativas como possibilidade de mudança

A identificação e atendimento de necessidades formativas de natureza psicossocial aproximam conhecimentos e possibilidades. Mais que a superação de um déficit ou problema, indica uma potencialidade de ação do ato docente, com múltiplos desdobramentos profissionais e sociais; podemos então, considerá-la como algo desejável e importante de ser alcançado, como resposta a especificidades negativas do contexto educativo (ALARCÃO, 1998).

As necessidades formativas assim como a articulação entre o próprio contexto, o currículo efetivo e o Projeto Político Pedagógico, devem mediar ações de formação contínua em serviço (notadamente na escola) porque podem ocorrer como construção coletiva e colaborativa quando em um processo ativo, pessoal, no âmbito da ação pedagógica, sendo o contexto da escola, propício à reflexões centradas nas reais condições intrínsecas e extrínsecas que interferem no trabalho docente.

É oportuna a diversificação dos processos formativos na intenção de facilitar o acesso a um melhor aproveitamento de possibilidades teórico metodológicas, que possam ser transferíveis para a ação do professor e que respeitem o patrimônio de experiências e conhecimentos construídos ao longo da docência. A profissionalização deve, portanto, pautar-se em uma proposta realizável de um *continuum* de formação, visando possibilidades para a superação de necessidades formativas no âmbito dos conhecimentos pedagógicos, científicos e sociais através do incentivo à atuação dos professores em pesquisas educacionais, contemplando-as como elemento natural, necessário, constituinte de suas ações em sala de aula, facilitando seu fazer profissional pela implementação de ações outras, mais adequadas ao contexto escolar (SILVA & SCHNETZLER, 2000).

Assim, o trabalho do professor constituir-se como elemento formador, instrumento pedagógico de formação, e o atendimento às necessidades evidenciadas abrange além de áreas específicas, um leque de componentes profissionais gerais, notadamente pedagógicos e sociais.

Trazemos para nossa reflexão domínios específicos denominados competências¹¹, geradas na formação inicial, mas que somente com a práxis pedagógica e com o “*practicum* profissional” (ZEICHNER, 1997, p. 117) são desenvolvidas e forjadas, tornando-se parte substancial do arsenal que instrumentaliza o trabalho do professor. Competências não são aprendidas, mas desenvolvidas ao longo da formação contínua em um processo que imbrica aspectos cognitivos, atitudinais e psicológicos.

Essas capacidades são relacionadas à percepção que o professor tem do contexto escolar, estão associadas à solução de situações complexas ou não convencionais a partir de habilidades de diversas naturezas incluindo um vasto saber conceitual. Esse conjunto de fatores permite organizar e mediar a transposição de saberes, tendo uma visão sistêmica da escola enquanto instituição, do contexto e da dimensão ontológica dos sujeitos, incluindo a si próprio.

A percepção cognitiva de um fenômeno ou conteúdo é indissociável da ação exercida em relação a este e da concepção de intervenção que gera, o que contraria a racionalidade técnica que caracteriza ainda sensivelmente a formação de professores e a estrutura do ensino público. O desenvolvimento orientado de

¹¹ A despeito das muitas e nem sempre concorrentes significações conferidas a este termo, expresso aqui como aptidão ou capacidade.

competências propicia ações específicas adequadas a cada contexto, facultando transposição e transferência de experiências e saberes, alargando as possibilidades de ação no processo de ensino (PERRENOUD, 2002).

O que diferencia o professor dos demais profissionais da educação é que além do conhecimento sistematizado pela Ciência e saberes gerais, há também aquele adquirido na ação em sala de aula. A complexidade do ato pedagógico só se desvela numa cultura profissional embasada em competências e nas potencialidades que estas encerram.

Discutindo a importância delas para a atuação pedagógica através da formação contínua, Gatti (2008), postula que são aplicações práticas promovidas pela mobilização de saberes múltiplos, considerando-se também as experiências e expectativas vividas nas mais diversas situações em sala de aula.

A formação contínua deve ser embasada na reflexão do professor sobre a própria atuação profissional, em um movimento contínuo e retroalimentado por novas reflexões e alterações que induzam o desenvolvimento profissional, de forma sucessiva e constante. Para que estas reflexões sejam profícuas e gerem um estado de análise permanente, faz-se necessário não somente um alicerce teórico consistente, mas uma percepção acurada das características que constituem o processo educativo e a escola, enquanto nicho de ação, pois a leitura atenta do encaminhamento das políticas públicas, das representações e convulsões sociais, econômicas e culturais, instrumentaliza consideravelmente o professor quanto às abordagens que circunscrevem as múltiplas dimensões que constituem sua atuação profissional.

Esta interpretação do contexto no qual atua, facilita a reflexão crítica construtiva porque permite ao professor vislumbrar possíveis distorções ou potencialidades relativas às suas pretendidas ações, permitindo-lhe antecipações benéficas sob a forma de intervenções mais adequadas à sala de aula (CONTRERAS, 2002).

Nóvoa (2009a, p. 14) resume de forma precisa os principais aspectos relativos à formação de professores; em seu dizer:

Parece que estamos todos de acordo quanto aos grandes princípios e até quanto às medidas que são necessárias tomar para assegurar a aprendizagem docente e o desenvolvimento profissional dos professores: articulação da formação inicial, indução e formação em serviço numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida; atenção aos primeiros anos

de exercício profissional e à inserção dos jovens professores nas escolas; valorização do professor reflexivo e de uma formação de professores baseada na investigação; importância das culturas colaborativas, do trabalho em equipa, do acompanhamento, da supervisão e da avaliação dos professores, etc.

Destacamos juntamente com Nóvoa a ideia de processo contínuo, constituindo-se ao longo da vida profissional docente e com implicações que extrapolam as dimensões da profissão.

Das muitas vertentes possíveis de análise quanto à contribuição para a formação de professores, escolhemos a linha proposta por Schön (2000) conhecida com professor reflexivo. Nela, o autor questiona o alcance da racionalidade técnica como elemento formativo e aplicativo, propondo que os problemas sejam enfrentados pelo movimento dialético entre ação, reflexão e reflexão na ação. Segundo seu postulado o conhecimento está implícito na ação, por isso é um conhecimento *na* ação, sendo necessário revisita-la para absorvê-lo.

É imprescindível considerar também o contexto porque este auxilia na construção da estrutura de reflexão através dos nuances, embates e perspectivas que intervêm na própria reflexão (SCHÖN, 1992). Ela é de natureza subjetiva, mas instigada por elementos presentes na sociedade, não pode ser neutra porque sempre reflete uma orientação política, ideológica ou cultural.

O professor deve ser um investigador arguto, sagaz quanto às possibilidades de ampliação de sua interferência mediadora, instrumentalizado por seus saberes quanto às dificuldades que surgem em sala de aula, considerando-se a multiplicidade de culturas e valores (SCHÖN, 2000). Suas experiências são lições valiosas. Adensamos nossa discussão considerando que este modo de pensar a formação contínua distancia-se do “modelo clássico” (CANDAU, 1997, p. 53) que impera em muitas instituições em termos de formação docente, apesar da propalada decrepitude da racionalidade técnica e científica, que sabota as iniciativas formativas pela prévia determinação de abordagens, recursos, alcances e procedimentos de ensino (PORTO, 2001).

Para superação deste quadro, são necessárias ações respaldadas e precedidas por políticas públicas relativas às condições reais de formação e de trabalho nas escolas, de forma a humanizar a função docente, principalmente em relação às jornadas abusivas, além da mobilização coletiva envolvendo todas as

instâncias constitutivas da escola. O enfrentamento destas situações deve ocorrer conjuntamente em todas as esferas formativas: formação inicial, estágios supervisionados e formação contínua. Importa ressaltarmos que no entendimento de Schön (1992, p. 91),

Estamos mais conscientes das inadequações da racionalidade técnica, não só no ensino, mas em todas as profissões. Correm-se riscos muito altos neste conflito de epistemologias, pois o que está em causa é a capacidade para usarmos as facetas mais humanas e criativas de nós próprios.

Caso assim não ocorra, as discussões e consensos permanecem somente no grupo docente, sem permear-se em ambiências outras como a administrativa e política, reduzindo e limitando as possibilidades formativas. É necessário que outros sujeitos políticos sejam inseridos na questão da formação de professores, pois somente o partilhar de responsabilidades, reflexões e críticas construtivas promove o compromisso indispensável ao apoio do desenvolvimento profissional docente.

A literatura corrente que constitui o estado da arte em formação de professores (BAPTAGLIN, ROSSETTO & BOLZAN, 2014; GATTI, SÁ BARRETTO & ANDRÉ, 2011; PIZARRO & LOPES JUNIOR, 2013) entre outros, tem abordado uma multiplicidade de aspectos concernentes a esta importante faceta da estrutura educativa brasileira. Entretanto ainda se fazem necessárias pesquisas com novos dados empíricos, inovações e - por que não dizer - audácia, para intervenções pontuais em aspectos específicos, exequíveis quanto aos meios e recursos da escola, e constantes quanto ao tempo necessário para forjar hábitos que induzam à novas competências e habilidades.

Vivemos um tempo de mudanças rápidas e radicais, mesmo sem indicações da gênese de uma nova ordem social (BAUMAN, 2013a; LIPOVETSKY, 2014). Como a escola reflete a sociedade ela também está sendo alterada e ocupa um espaço importante neste processo dada sua dimensão ideológica e cultural, a confirmação disto é a crise de identidade docente que se dá em fase das novas exigências de autonomia e intervenção para o trabalho docente. Neste contexto é importante

refletirmos sobre a formação e a identidade docente ante as novas expectativas sociais e suas implicações psicológicas para os professores.

Preferencialmente a formação deve dar-se num ambiente de coletividade e de construção e partilha das representações sociais acerca da profissionalidade docente. A cultura docente colaborativa deve ser estimulada desde a graduação, como forma de elaboração de estratégias de enfrentamento entre as discrepâncias pertinentes às ações vivenciadas em sala de aula e as propostas advindas das teorias.

A educação compreendida como abordagem sociocultural que atende às prescrições da política neoliberal, vem perpetuando práticas de gestão escolar que visam atender às estatísticas das Secretarias de Educação em detrimento a outras que possibilitem a efetivação de ações voltadas à qualidade do ensino e da aprendizagem (SILVEIRA, 2009). As ações algumas vezes assistencialistas que têm mantido estudantes nas escolas com cada vez menos exigências de estudos e de comportamento adequado para com a comunidade escolar, têm estimulado o desinteresse pelo conhecimento e a manifestação exagerada de desordens e agressividades, situação confirmada pelo baixo desempenho nas diversas avaliações¹² propostas pelo MEC e Secretarias Estaduais e Municipais.

Neste contexto urgem iniciativas que venham instrumentalizar a ação docente frente às novas demandas políticas e sócio culturais. O movimento de organização sindical do professorado ainda é bastante tímido, mas alguns decisivos passos já estão sendo orientados em relação a uma ampla discussão das políticas públicas de formação inicial e contínua, que envolva os professores como sujeitos atuantes e construtores do processo formativo (GATTI, SÁ BARRETTO & ANDRÉ, 2011).

Este avanço é também reflexo da mobilização social por uma escola/ensino melhor, onde se verifica em diversas instâncias o aflorar de significativa preocupação com o preparo do professor, fruto da compreensão do papel multifuncional deste profissional nestes tempos pós-modernos, que não comportam mais o tratamento isolado das disciplinas específicas e pedagógicas nas Academias, da práxis, e da formação inicial e contínua.

Reflexão e auto avaliação permitem ao professor tomar consciência de sua condição humana e profissional. Admitimos que a partir da dimensão psicológica se

¹² Prova Brasil, Provinha Brasil, olimpíadas, simulados, etc.

dê a percepção da existência de necessidades psicossociais, oriundas da condição sociocultural, mas sobre tudo, a compreensão de que o trabalho docente pode ser potencializado quanto à qualidade de sua eficácia, a amplitude de alcance¹³ e à dimensão ontológica dos sujeitos, pois tão estimulante quanto o reconhecimento por outros de uma atuação diferenciada, é o entendimento pessoal de que estamos engajados em um processo de experimentação, criação e recriação do ato pedagógico focado não somente na Ciência, mas principalmente nos sujeitos-alunos.

Seguindo este entendimento, passamos a discutir alguns aspectos sociais que entendemos, têm modificado não somente a cultura nas décadas mais recentes, mas influenciado o comportamento das pessoas de forma geral. Sendo a educação, processo e produto social, é imprescindível entendermos as modificações que direta ou indiretamente influenciam sua evolução e as representações sociais a ela atribuídas, assim como também aos professores, principais sujeitos a corporificá-la no imaginário popular.

1.7 Pós-modernidade, cultura e sociedade

Para fundamentação de nossa perspectiva social com desdobramentos na ação docente, trouxemos da sociologia, um conceito que tem sido desenvolvido nos últimos anos, a pós-modernidade, entendida como um complexo de processos e forças de mudança impingidas pelo desenvolvimento do capital, da Ciência e da tecnologia que conduz à alteração histórica dos objetivos e das modalidades de socialização, com consequências socioculturais, estéticas, morais e econômicas que prevalecem sobre os conceitos predominantes da era moderna.

Vários estudiosos (BAUMAN, 2013_{a,b,c}, 2001; HALL, 2014; HARGREAVES, 2005; HELLER, 1999; LIPOVETSKY, 2014, 2005) têm desenvolvido conceituações e análises acerca deste fenômeno que marca indelevelmente a virada do milênio e as profundas modificações a ela associadas. Impulsionada pela globalização que subjaz a todos estes elementos, esta nova marca de temporalidade cultural humana é responsável por novas propostas de espaço-tempo, interconectando as

¹³ Mesmo considerando-se a superlotação das salas de aula que caracteriza a maior parte das escolas.

sociedades, ampliando-as, remodelando-as às novas condições de produção econômica e de relações de pertencimento grupal.

Pós-modernidade e globalização são eventos do desenvolvimento humano que se interligam mantendo um grau de causa-efeito. Para compreendermos como a pós-modernidade se estabeleceu e interfere em nossa existência, precisamos primeiramente ter uma visão da amplitude do processo global entendido como o aprofundamento da integração econômica, social, cultural, política, que teria sido impulsionado pela acessibilidade e barateamento dos meios de transporte e comunicação (SANTOS, 2005).

Historicamente alguns situam as grandes navegações (séc. XV) como marco inicial da globalização (WERNECK, 2011), entretanto, foi mais recentemente, em meados do século XX, que não se pode mais ignorar o alcance e o ritmo da integração global e seus desdobramentos nada sorrateiros, sobre toda a sociedade. Em uma visão mais abreviada, a globalização costuma ser apontada como a redução do distanciamento geográfico e comunicativo, que estão no cerne do desenvolvimento do capital e conseqüente ampliação do capitalismo, mas este é um conceito restrito demais para acampar fenômeno de tal amplitude e seus desdobramentos na educação.

Lipovetsky e Serroy (2013, p. 16) nos acenam com este fato destacando que “as forças da unificação global progridem ao mesmo passo que as da diversidade social, mercantil e individual. Quanto mais as sociedades se aproximam, mais se desenvolve uma dinâmica de pluralização, heterogeneização e de subjetivação”. Os autores prosseguem explicando que “quanto mais o mundo se globaliza, mais os particularismos e as exigências identitárias ganham relevo, induzindo a uma nova relação entre cultura e política” (LIPOVETSKY & SERROY, 2013, p. 26)

Para a compreensão de toda sua extensão, é preciso entender que a mundialização do espaço geográfico por meio da interligação econômica, política, social e cultural em âmbito planetário, só foi possível graças à Terceira Revolução Industrial, também conhecida como Revolução Técnica-Científica-Informacional, que forneceu a instrumentalização necessária para promover a ampliação das integrações entre regiões distantes e países sem fronteiras físicas, em praticamente todo planeta (SANTOS, 2005).

Esta aproximação multiforme criou condições adequadas ao florescimento de um novo processo simbólico que liquefaz os valores humanos mais elevados em

diversas perspectivas reduzidas e individualizantes, chamado processo de personalização “cuja finalidade consiste em multiplicar e diversificar a oferta, em oferecer mais para se escolher melhor, em substituir a indução uniforme pela livre escolha, a homogeneidade pela pluralidade, a austeridade pela satisfação dos desejos” (LIPOVETSKY, 2014, p. 72). A personalização assim entendida intenta uma concepção de racionalismo e relativismo generalizados, conduzindo as pessoas ao individualismo exacerbado, utilizando-se principalmente do domínio das mídias eletrônicas materializadas na indispensabilidade dos *smartphones* continuamente conectados à *internet*.

Estamos vivenciando a cultura do instantâneo, do volátil (BAUMAN, 2009, 2001), e neste novo cenário, na “sociedade da modernidade fluida” (BAUMAN, 2001, p.31) o mundo social já não se configura como de ordem imutável, como ainda interpretado por alguns; “delineia-se uma mesma tendência que define o processo de personalização: reduzir a rigidez das organizações, substituir os modelos uniformes e pesados por dispositivos flexíveis, privilegiar a comunicação em relação à coerção” (LIPOVETSKY, 2005, p. 4). Percebe-se que a sociedade na pós-modernidade apresenta tendência à natureza errática e à imprevisibilidade de sua própria evolução, além da irrefreável tendência à hipervisibilidade das pessoas através, principalmente, das redes sociais, o que revela o avanço dos valores individuais e do imaginário igualitário.

Isto nos tem conduzido à incapacidade de relacionamento com o "outro", de aceitarmos que as singularidades e subjetividades são amplas, por mais que dividamos vários aspectos em comum, que tenhamos um cotidiano comum. O resultado desta incompreensão tem sido manifesta como intolerância, preconceito e desvalorização da subjetividade que muitas vezes se expressam pelas muitas formas de violência (HALL, 2014).

A instantaneidade do conhecimento e das relações humanas são duas características que possuem pontos de aproximação em suas gêneses e que nos interessam destacar; ainda citamos Lipovetsky (2013, p. 22) afirmando,

Se o desempenho da informação – velocidade e abundância ilimitada – deu um excepcional salto para frente, o mesmo não acontece com a compreensão do mundo e com a incompreensão entre os homens. Não sofremos mais com a raridade do saber: estamos perdidos na própria abundância da informação; vemos aumentar o caos intelectual e a

insegurança psicológica, as crenças esotéricas, a desorientação generalizada. Não é mais da carência que nasce o desnoriteio; é do *hiper*. É ele que convém interrogar [grifo do autor].

Ele prossegue argumentando:

A *internet* constitui um perigo para os laços sociais, uma vez que, no ciberespaço, os indivíduos se comunicam permanentemente, mas se encontram cada vez menos. Na era digital, os indivíduos levam uma vida abstrata e digitalizada em vez de partilhar experiências juntos. Enclausurados pelas novas tecnologias, permanecem em casa, em um encasulamento insular. Ao mesmo tempo, enquanto o corpo deixa de ser o ancoradouro real da vida, organiza-se um universo descorporificado: o das telas e dos contatos digitalizados (LIPOVETSKY, 2013, p. 45).

Jamais na história da humanidade os homens tiveram tantas possibilidades de estar conectados uns com os outros pelas redes de comunicação e jamais tiveram um sentimento tão forte de isolamento. É esse estado de solidão e de miséria subjetiva que fundamenta, em parte, a escalada consumista, que permite à pessoa oferecer a si mesmo pequenas felicidades como compensação pela falta de amor, de laços ou de reconhecimentos (LIPOVETSKY, 2013, p. 56).

Outras características da pós-modernidade que perpassam amplas elaborações humanas são a crítica dos paradigmas, principalmente aos mais rígidos e sólidos da modernidade passada, a valorização da cultura de consumo de massa, predomínio da desmaterialização de instituições, fronteiras e saberes.

Entendemos que há uma fragilidade no desejo de suprimir a consciência da alteridade, a capacidade de compreendermos o outro na sua própria pluralidade de significados e vivências. Suprimindo a alteridade, cada vez mais empobrecemos as nossas relações interpessoais, pois passamos a vivenciar somente o que consideramos adequado de acordo com nosso próprio julgamento. Mentimos ao disfarçar nossa incapacidade de aceitação do diferente através de discursos politicamente corretos, que demonstram uma respeitabilidade social, apenas aparente (BAUMAN, 2009).

A flexibilidade parece ser o adjetivo mais apreciado no momento; tudo se apresenta cada vez mais volátil: as instituições, as relações, os valores, o mercado, o capital e o próprio consumo (BAUMAN, 2013_a). O que antes era valorizado por sua

estabilidade, rigidez, confiabilidade e segurança, sejam relações, representações ou instituições, hoje se apresentam como algo desqualificado pela incapacidade de ser fluido, dinâmico e atualizado com constância. “Seria imprudente negar ou mesmo subestimar, a profunda mudança que o advento da *modernidade fluida* produziu na condição humana”(BAUMAN, 2001, p. 15, grifo do autor).

A modernidade já superada foi a era do *hardware*, sólida e com limites bem determinados, rotina conhecida e reproduzida, onde ideias, conceitos e atitudes eram inflexíveis no sentido de circunscritos a finitas regulações normativas; contrapõe-se à pós-modernidade ou modernidade leve, fluida. Estamos na era do *software*, caracterizada pelo múltiplo, complexo e rápido. A fluidez que a caracteriza valoriza a subjetividade dos indivíduos, sua plasticidade e volubilidade expressando um “eu íntimo” (BAUMAN, 2001, p. 89) que se firma na gaseificação dos sentimentos, o imediatismo do querer.

Quanto a este momento da história humana, Bauman argumenta:

Seria imprudente negar, ou mesmo subestimar, a profunda mudança que o advento da “modernidade líquida” produziu na condição humana. O fato de que a estrutura sistêmica seja remota e inalcançável, aliado ao estado fluido e não-estruturado do cenário imediato da política-vida, muda aquela condição de um modo radical e requer que repensemos os velhos conceitos que costumavam cercar suas narrativas (BAUMAN, 2001, p. 15).

O homem pós-moderno tem se tornado individualizado, fixado na busca incessante da aptidão, insatisfeito quanto a sua inserção socioeconômica, o que gera entre outros fatores, uma significativa ansiedade que tem embasado inúmeras formas de adoecimento físico e psicológico.

No âmbito das instituições se estabelecem formas organizacionais mais soltas, flexíveis, e por isso mais adequadas ao fluxo das evoluções sociais, científicas e tecnológicas. O impacto que essas mudanças têm nas condições da existência humana – a quase instantaneidade (realização imediata) anuncia a desvalorização do que é fixo e prolongado¹⁴.

Uma das instituições que tem resistido às mudanças anunciadas às portas é a Universidade, entendida no seu mais lato e tradicional papel. Já se fazem ouvir

¹⁴ A racionalidade instrumental, segundo Max Weber (2008).

rumores questionando se a inadequação da formação inicial (de professores entre outros profissionais) promovida nos moldes mais tradicionais das Academias não subjaz na impropriedade que ora se anuncia entre a validade dos saberes e a estruturação das hierarquias culturais reproduzidas algumas vezes mais que produzidas. Bauman (2009, p. 166) assevera que “o papel monopolista, ou mesmo privilegiado, das universidades na criação e seleção de valor não é mais sustentável”, e acrescenta:

Numa época em que todos – estudantes, professores e professores de professores – tem igual acesso a computadores conectados à internet, quando os últimos pensamentos da ciência, devidamente expurgados, podados pelos requerimentos dos currículos, fáceis de entender e mansamente interativos, estão disponibilizados em qualquer loja de jogos, enquanto o acesso às últimas novidades e fraquezas da academia depende do dinheiro que se tenha, mais do que do título, quem pode exigir que sua pretensão de instruir os ignorantes e guiar os perplexos é seu direito natural (BAUMAN, 2009, p. 167)?

A instabilidade endêmica dos fundamentos da formação inicial precisa ser compensada (ANDRÉ, *et al.*, 1999; SAVIANI, 2008). As demandas atuais da Educação requerem o conhecimento como processo em contínuo desenvolvimento e disponibilizado para uso imediato nas diversas circunstâncias que possam se apresentar. Na dinâmica tecnológica em que vivemos, como por exemplo, os cursos na modalidade de educação à distância (EAD), a presença física não é mais critério indispensável em inúmeras situações. A instantaneidade das comunicações e seus desdobramentos em tempo real destituíram antigos critérios de presença material – corpórea – pelas possibilidades cada vez mais amplas e virtuais das redes de comunicação.

Temos observado que em diferentes ambientes – assim como na escola – e em faixas etárias cada vez mais jovens, os telefones celulares multifuncionais¹⁵ estão permanentemente plugados às redes sociais e a *sítes* dos mais diversos tipos e que seus usuários tem deixado o diálogo e as inter-relações sociais em detrimento de contatos virtuais e etéreos, de fácil elaboração e mais fáceis ainda de serem descartados ou substituídos. O ciberespaço tem atraído mais que o contato físico,

¹⁵Smartphones

porque as responsabilidades, o grau de comprometimento é também remoto, limitando-se à conveniência do momento.

O atraente neste comportamento é a múltipla possibilidade de escolha, a exterioridade atrai pela não existência de laços a serem cultivados (BAUMAN, 2001). A informação rápida e contínua parece a muitos um fôlego de vida, ou pelo menos, impressiona para manutenção desta.

Essa volatilidade tem se transmutado também para os valores e comportamentos cada vez mais egocêntricos e hedonistas. A precariedade e a instabilidade não são tão importantes porque os objetos ou relações não devem durar. Devem ser substituídos por outros antes que o interesse por estes se torne rotina e aborrecimento.

A questão que se tem em mente é a seguinte: estaria a sociedade humana à borda de uma fragmentação estrutural, de uma ruptura em seu cerne – a sociabilidade que humaniza – que possibilite a inadequação do contato social nas formas conhecidas até agora? Estará o homem deixando de ser humano porque deixa de ser “social”? O fato de termos conhecido e vivido os moldes agora em descarte, garante sua relevância e propriedade? A pós-modernidade é pior ou melhor que a modernidade e as anteriores elaborações sociais humanas? A identidade prescinde à cultura? Quem responde?

1.7.1 A educação na pós-modernidade

Entender as escolhas humanas nunca foi opção tranquila. Para a prevenção de confrontos lançamos mão de explicações generalizadas, aceitas e estabelecidas por estarem tranquilamente acomodadas no imaginário cultural. Esta estratégia funciona até que a cisão ocorra, ou que a ordem aparente subverta-se em contestação, como está ocorrendo neste início de século.

Os padrões habituais e consagrados de comportamento profissional ou social já não atendem às expectativas que emergem na escola porque, tal qual uma vitrine, esta se apresenta repleta de novidades: são desejos, curiosidades excitações múltiplas que alijaram de vez a ideia do tradicional, do “sólido” (BAUMAN, 2001), do

instituído durável, muito embora a percepção deste mundo ainda seja para muitos, conflitante, confusa. Bauman nos convida à reflexão:

Sugiro que o avassalador sentimento de crise sentido de igual forma pelos filósofos, teóricos e educadores, essa versão corrente do sentimento de viver nas encruzilhadas, a busca febril por uma nova auto definição e, idealmente, também uma nova identidade, tem pouco a ver com as faltas, os erros e a negligência dos pedagogos profissionais, tampouco com os fracassos da teoria educacional. Estão relacionados com a dissolução universal das identidades, com a desregulamentação e a privatização dos processos de formação de identidade, com a dispersão das autoridades, a polifonia das mensagens de valor e a subsequente fragmentação da vida que caracterizava o mundo em que vivemos – o mundo que prefiro chamar de pós-moderno (BAUMAN, 2009, p. 163).

É no campo da redistribuição socialmente regulada do novo papel do professor, que admitimos a possibilidade de resgatarmos a valoração cultural da função docente na sociedade e no âmbito ontológico dos profissionais da educação. Essa transcendência do que se é para o que se pretende ser, demanda inúmeras dimensões que precisam ser mobilizadas, ajustando aspectos emocionais, cognitivos, culturais e até econômicos, às condições reais e próximas ao objeto visado. Portanto, esse processo ocorre através de mobilização solitária para as quais muitos professores não contam com as condições adequadas.

Aguçar o desejo de transcendência parece-nos viável e benfazejo. Mantê-lo silenciado porque as condições objetivas não se apresentam como ideais, é a perpetuação da mediocridade que campeia o fazer pedagógico de tantos profissionais. Uma lástima! Os estudantes não a merecem.

Como já mencionado anteriormente, ao destacarmos a formação contínua como âmbito desta pesquisa, nos propomos a articulá-la à abordagem psicossocial relativa às necessidades formativas de ordem subjuntiva dos professores de Ciências. Para tal, admitimos a possibilidade da subjetividade atrelada às características da sociedade pós-moderna ser elemento indispensável à compreensão da relação professor X formação, e que a dimensão psicossocial, até pouco tempo excluída das discussões formativas, ser, entretanto, de grande significância (HARGREAVES, 2005). Entender o trabalho docente em seus desdobramentos sejam fortalezas ou fragilidades, pressupõe entre outros aspectos,

uma redefinição de necessidades formativas ancoradas na abordagem psicológica que subjaza a toda ação intencional ou não, assim como às legitimações a ela atribuídas. Destacamos ainda considerações epistemológicas, ontológicas e ético-filosóficas como reforçadoras deste entendimento.

Até aqui temos verificado a perpetuidade perversa do conflito entre formação e qualidade do trabalho docente, em vívida evidência de que há demandas gerais a muitos contextos, a serem superadas, assim como ajustes ou implantação de condições operacionais em muitas escolas. Necessidades formativas e trabalho docente se condicionam e se reforçam mutuamente. Quando o processo de superação é iniciado (aceitação individual), torna-se uma tendência auto-propelida e auto-acelerada, porque a busca pelo conhecimento em si e as facilidades laborais decorrentes das apropriações desenvolvidas, esmaecem o motivo original – a necessidade que impulsionou o processo formativo.

Isto implica que o professor deva estar preparado para situações dúbias e até arriscadas em termos de liderança, decidindo com antecipação qual performance contemplar muito mais que o rigor dos conceitos científicos atrelados a normatizações didáticas, sob risco de ver a si e a seu trabalho, excluídos do contexto. Concorrer com a individualização, com a tecnologia e com a decrepitude da moralidade que tem subvertido alguns comportamentos em anarquia, só estando absolutamente adaptado e capacitado ao enfrentamento das condições sócio culturais pós-modernas que têm caracterizado as escolas.

As idiosincrasias são valorizadas no âmbito da capacidade de convívio e trabalho em equipe, curiosidade e comunicação são pretendidas e necessárias para o embate com os dois principais desafios da educação contemporânea: (1) o saber durável é tido como passivo, ultrapassado; através da tecnologia e da globalização da informação, os pressupostos ou essência da educação estão sendo questionados. (2) A durabilidade da educação é discutida por mudanças indefinidas e imprevisíveis que sabotam a própria ideia de mundo que é tradicionalmente expressa no conhecimento.

Os padrões habituais consagrados pela moral e pela ética estão sendo pouco referenciados, tornando as pessoas propensas a pô-los de lado por terem sido inculcados por uma cultura enrijecida, antiquada, que não atende ao hoje. O advento da modernidade líquida também subverteu radicalmente a credibilidade no acúmulo monopolizado de objetos e saberes duráveis (BAUMAN, 2013b). Na sociedade

fluida os interesses e conhecimentos, abarcados pelas tecnologias de comunicação e pela “extraterritorialidade das redes eletrônicas” (BAUMAN, 2001, p. 50), tendem a ser transitórios, deterioráveis, destinados a uso, consumo e desaparecimento; o aperfeiçoamento induz o descarte e a substituição.

O *status* do modelo de profissionalismo tem evoluído ao encontro da experiência subjetiva que desloca o sujeito de sua zona de conforto para a superação dos padrões, defrontando-se com o não usual, o extraordinário e acima de tudo, o novo, o surpreendente. Esta é uma forma eficiente de evitar que a capacidade de raciocínio crítico se torne mesmerizada.

Nesta conformidade com a dimensão subjetiva, alguns desejos são transformados por processos de adequação, tornando-se necessidades estabelecidas e complexas, que se voltam à satisfação das demandas do papel socialmente designado ao professor e que permitam confrontar a oneração física e cognitiva que o trabalho docente requer (HARGREAVES, 2005). A busca pelo atendimento a estas necessidades promove, algumas vezes, uma série de escaramuças vitoriosas; mas não há triunfo definitivo porque elas se renovam, ampliando-se pelas demandas sociais e científicas, sempre prementes; entretanto, é imprescindível que haja sinais tangíveis de superação; somente esta é a opção factível e viável (HARGREAVES, EARL & RYAN, 2002).

A profissionalização docente não deve ser entendida apenas como a otimização das potencialidades e a superação das necessidades formativas, mas como a evolução das dimensões constitutivas do sujeito como um todo, sendo estas expressas através de seu trabalho. Este, longe ser algo meramente instrumental, tem em sua base cognitiva e social a expressão de sua amplitude. É a educação que nos afasta do animalesco, humanizando-nos.

A formação contínua no coletivo também é foco de conflitos e confrontações (LIMA, 2001). Se o conhecimento é cada vez mais global, como podem os professores permanecer locais? Fixados, reféns de suas próprias práticas? Enquanto imóveis ou estarecidos, não atenderão aos apelos dos estudantes que, hoje, pretendem a volúpia das redes sociais.

São as condições psicossociais referentes à ação profissional que imprimem forma à consciência profissional docente. É a súpula dos aspectos super-

estruturais¹⁶, socioculturais, materiais e pedagógico-científicos que influem na ação em sala de aula e resvalam no processo educativo como um todo, determinando inclusive a intensidade com a qual a ideologia dominante é reproduzida ou confrontada (SAWAIA, 2009).

Para a compreensão e estabelecimento das condições que interferem na formação contínua e no tratamento das necessidades formativas de origem psicossocial, é primordial a análise da subjetividade que entrava a realização coletiva e individual (HELLER, 1980). Esta realização espraia-se através do individualismo ético e do resgate da reflexão racional como forma de superação da ideologia e da alienação que implicam em paralisar o sujeito, estagnando-o psicologicamente, esvaindo-lhe o potencial criativo e mobilizante.

Ainda segundo Heller (1980), o cotidiano e a interseção entre objetividade e subjetividade, modelam o contexto sociopolítico, econômico e histórico, construindo a identidade do sujeito através da relação entre interioridade e exterioridade, possibilitando o confronto com a alienação e a transformação das condições objetivas em determinado grau. Admitimos a possibilidade de que a conformidade com a dimensão subjetiva transforme alguns desejos em necessidades e que essas sejam pertinentes o suficiente para, no campo psicológico, gerem ações proativas.

Na intenção de termos provocado nossos leitores através das inúmeras possibilidades de desdobramentos que estas considerações acampam, citamos mais uma vez Bauman:

Preparar-se para a vida – aquela tarefa perene e invariável de toda educação – deve significar primeiro e, sobretudo, cultivar a capacidade de conviver em paz com a incerteza e a ambivalência, com uma variedade de pontos de vista e com a ausência de autoridades confiáveis e infalíveis; deve significar tolerância em relação à diferença e vontade de respeitar o direito de ser diferente; deve significar fortalecer as faculdades críticas e autocríticas e a coragem necessária para assumir a responsabilidade pelas escolhas de cada um e suas consequências; deve significar treinar a capacidade de mudar os marcos e de resistir à tentação de fugir da liberdade, pois com a ansiedade da indecisão ela trás também as alegrias do novo e do inexplorado (BAUMAN, 2009, p. 177).

¹⁶ De acordo com Marx (2006), forma do poder e da dominação de classe.

Foi nesta perspectiva que pretendemos destacar o viés referente às novas representações socioculturais e por extensão, psicológicas, que têm sido elaboradas em tempos de pós-modernidade. O fenômeno aqui estudado teoricamente, é a influência e os desdobramentos desta nova condição social sobre os professores e suas necessidades formativas complexas.

A seguir, explicitamos o percurso de nossa pesquisa, à procura de possibilidades viáveis para uma abordagem que atenda adequadamente aos objetivos da pesquisa, na busca da legitimação da construção do saber que subjaz à problemática trabalhada.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Há ocasiões que é mil vezes preferível fazer de menos que fazer de mais, entrega-se o assunto ao governo da sensibilidade; ela, melhor que a inteligência racional, saberá proceder segundo o que mais convenha à perfeição dos instantes seguintes.
Saramago

A construção das sociedades, das culturas e posteriormente da Ciência deu-se a partir das múltiplas formas de elaboração do conhecimento que possibilitou, e num movimento contínuo ou de renovo, continua possibilitando a ampliação do saber, em todas as áreas já prospectadas pela ação humana. A pesquisa em educação pressupõe um encontro dialógico entre pesquisadores e demais sujeitos do contexto explorado, num ir-e-vir ao mesmo tempo contínuo e único. É um processo de ampliação cognitiva sobre o fenômeno ou problema abordado, implica perceber detalhes da própria natureza social do homem, pois a educação é um produto social, um produto da humanização. É sobre a possibilidade de mais um saber, que passamos a descrever as ações e percepções inerentes a este trabalho.

2.1 A motivação para a caminhada

Para o entendimento dos motivos que nos conduziram a esta pesquisa, consideramos interessante descrevermos o percurso profissional que nos estimulou a intentá-la. Nossa prática docente com o ensino de Biologia no Ensino Médio e Ciências no Ensino Fundamental trouxe-nos a nítida percepção de que nos faltava conhecimento pedagógico, o que conduziu-nos à pós-graduação *stricto sensu*. O Mestrado em Ensino de Ciências promoveu o alargamento de nossa capacidade crítica reflexiva e profissional ao permitir conhecermos interações científicas, pedagógicas e epistemológicas a partir do estudo e do diálogo com o contexto do Ensino de Ciências, bem distante do que nos foi possível na graduação.

A docência no Ensino Superior, em licenciaturas diferentes também contribuiu para a manutenção do foco de pesquisa na formação contínua de professores, por

vivenciarmos no âmbito dos diferentes níveis de ensino, a defasagem profissional que ainda acompanha a educação pública brasileira. Apesar do muito que tem sido realizado para a superação destas dificuldades, desde a efetivação de políticas públicas voltadas ao subsídio de pesquisas específicas na área e programas de formação contínua disponibilizados a um maior número de professores, ainda nos deparamos com dificuldades profissionais decorrentes de carências oriundas de múltiplos fatores que participam do processo de constituição da identidade dos professores, cerceando o desenvolvimento profissional de muitos.

Instigou-nos o relato de vários colegas docentes quanto à dificuldades na execução de suas ações em sala de aula, demonstrando aceitação irrestrita desta situação, como se fosse absolutamente natural trabalhar envolto em dificuldades, como se nada pudessem fazer para mobilizar condições outras e melhores para o desempenho de suas ações profissionais. A curiosidade em saber o nível de consciência que os professores têm em relação as suas demandas profissionais, qual a relação destas com o desenvolvimento de suas carreiras e com as dimensões subjetiva e sociocultural, nos incitaram a elaborar esta pesquisa para, não só desenvolvermos nossa própria condição profissional, mas também compreendermos o sentido e o significado desta para demais professores. Especificamos, a seguir, alguns aspectos do desenvolvimento de nossa pesquisa, que promoveram vieses não aguardados, mas que foram bem recebidos.

2.2 Concepção teórica: Opção por um trajeto

Os espaços de reflexão e indagação no âmbito das ciências sociais e em especial da educação têm privilegiado a multiplicidade de métodos que desbancou a primazia positivista que imperou por tanto tempo na pesquisa científica. A relativa jovialidade da vertente qualitativa tem procurado legitimação pela validação da compreensão de observações, interpretações e generalizações, através da atribuição dos resultados apontados na construção social do conhecimento, além da crítica ao exagerado rigor metodológico¹⁷ que, algumas vezes, reduz os fenômenos analisados.

¹⁷ No sentido positivista cartesiano.

Buscamos assim a suficiência de evidências e não a validade restrita como sinônimo de verdade construída. O paradigma da pesquisa qualitativa representa a postura relativa às dimensões ontológica, epistemológica e metodológica.

Tendo estes pressupostos, ao pensarmos em método, vislumbramos as possíveis, porém nem sempre explicitadas interações entre os sujeitos e o objeto. Estas devem ser buscadas através da compreensão e explicação do contexto onde o fenômeno ocorre, na busca de sua interpretação mais aguçada possível.

Se na pesquisa em ciências naturais o conhecimento se faz na aproximação com a experimentação direta e sua transposição para a linguagem matemática, nas ciências sociais e em especial na pesquisa em educação, o conhecer é tão mais pródigo na exposição de seu objeto quanto mais aproximado ele estiver da dimensão ontológica (SEVERINO, 2007), onde a imbricação entre as subjetividades postas e o contexto, mediam as relações dialéticas entre sujeito e objeto.

São nestas multireferenciais relações que o holismo faz-se constituidor da complementaridade que se antepõe à já superada dicotomia entre estes elementos, garantindo a constituição da dimensão ontológica sem a fragmentação de suas partes. Procuramos entender em que medida o contexto influencia as ações dos sujeitos e como estas retroalimentam o objeto estudado que, em uma disposição cíclica, pode chegar a perpetuar-se, agravando o problema pesquisado.

As especificidades do processo educativo não permitem mensurações ou explicações lineares e absolutas, pois a imprevisibilidade e a variabilidade do comportamento humano, sejam no âmbito individual ou coletivo, requerem uma metodologia suficientemente plástica para encampar nuances do contexto e as significações que dele decorrem (SEVERINO, 2007).

As ações e fenômenos sociais são construídos e compartilhados através dos significados reconhecidos pelo grupo, portanto explicitados pelas múltiplas formas de linguagem. Esta é segundo Wittgenstein (2005) a forma precipuamente humana de descrever as interações inter pessoais através dos significados gerados histórico e culturalmente, a partir dos quais as práticas e relações humanas são condicionadas e também condicionantes da própria linguagem.

É nesta dimensão ontológica que a perspectiva interpretativista apóia-se na busca das essências, das motivações, das razões.

Por assim considerarmos, entendemos que para pesquisarmos as possíveis interferências psicossociais sobre a identidade docente e seus desdobramentos, não

poderíamos deixar de analisarmos as múltiplas linguagens expressas pelos sujeitos do cotidiano escolar. Ressaltando estes aspectos carregados de subjetividade, Gonzaga assevera que “no âmbito social existem diferentes problemáticas, questões e restrições que não podem ser explicadas nem compreendidas em toda sua extensão somente a partir da abordagem quantitativa” (GANZAGA, 2005, p. 91).

Disto decorre a relevância de considerarmos as inter-relações estabelecidas entre a multiplicidade de sujeitos, as controvérsias que caracterizam o contexto escolar e o enfoque atribuído ao objeto pesquisado, entendendo que as condições situacionais da pesquisa qualitativa apreendem e legitimam os conhecimentos que produz (GAMBOA, 2007).

Nela todos os componentes e sujeitos são igualmente importantes para o entendimento do problema, possibilitando uma leitura real de seu alcance e a percepção de possíveis intervenções. Discutindo estas relações dinâmicas, Chizzotti assevera que:

O sujeito observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações (CHIZZOTTI, 2006, p, 79).

A pesquisa qualitativa almeja conhecer as interações que constroem o mundo social através das experiências e das interpretações dos sujeitos. Considerando estes pressupostos, realizamos um trabalho de orientação qualitativa pela grande versatilidade que esta apresenta na pesquisa em educação (GAMBOA, 2007), e por adequar-se à natureza da problemática expressa anteriormente, a nossos universos contextuais, anseios e possibilidades enquanto pesquisadoras.

Foi nesta intrincada rede que o próprio método de pesquisa, aqui entendido como sistematização de ações planejadas ou não, que visaram aos objetivos anteriormente explicitados, constituiu-se não restrito a limites rígidos predefinidos, mas levando-nos – pesquisadoras e pesquisa – a possibilidades mais densamente elaboradas e portadoras de melhores aproximações com a realidade de nossa educação.

A metodologia desenvolvida buscou registrar variações na percepção dos fenômenos sociais pelos sujeitos. Essas variações são decorrentes de diferenças ontológicas tais como condição sócio cultural, acesso a bens de consumo¹⁸, gênero e faixa etária e suas implicações políticas no grupo ao qual pertencem. É através da diversidade deste contexto que cada indivíduo percebe o fenômeno em questão e sobre ele cria suas significações e as incorpora de forma consciente ou não, a sua existência.

Nosso processo de análise requereu um constante rigor e uma larga preparação teórica epistemológica cuja flexibilidade conduziu à circularidade e à complementaridade metodológica, possibilitando-nos obtermos dados da realidade que foram sustentando uns aos outros num movimento de retroalimentação e auto complementação que legitimaram as informações obtidas na emergência dos dados que naturalmente surgiram pela compreensão indutiva do que foi sendo descrito, descoberto (SANTOS FILHO & GAMBOA, 2007).

Sendo a intencionalidade a marca mais expressiva e decisiva para a qualidade da pesquisa educacional, a perspectiva epistemológica direciona as ações necessárias à sua realização, sendo uma maneira de compreender e explicar como desenvolvemos nosso conhecimento, que se expressa pela forma como construímos nosso problema, deixando transparecer nossa orientação em relação às correntes ou paradigmas científicos.

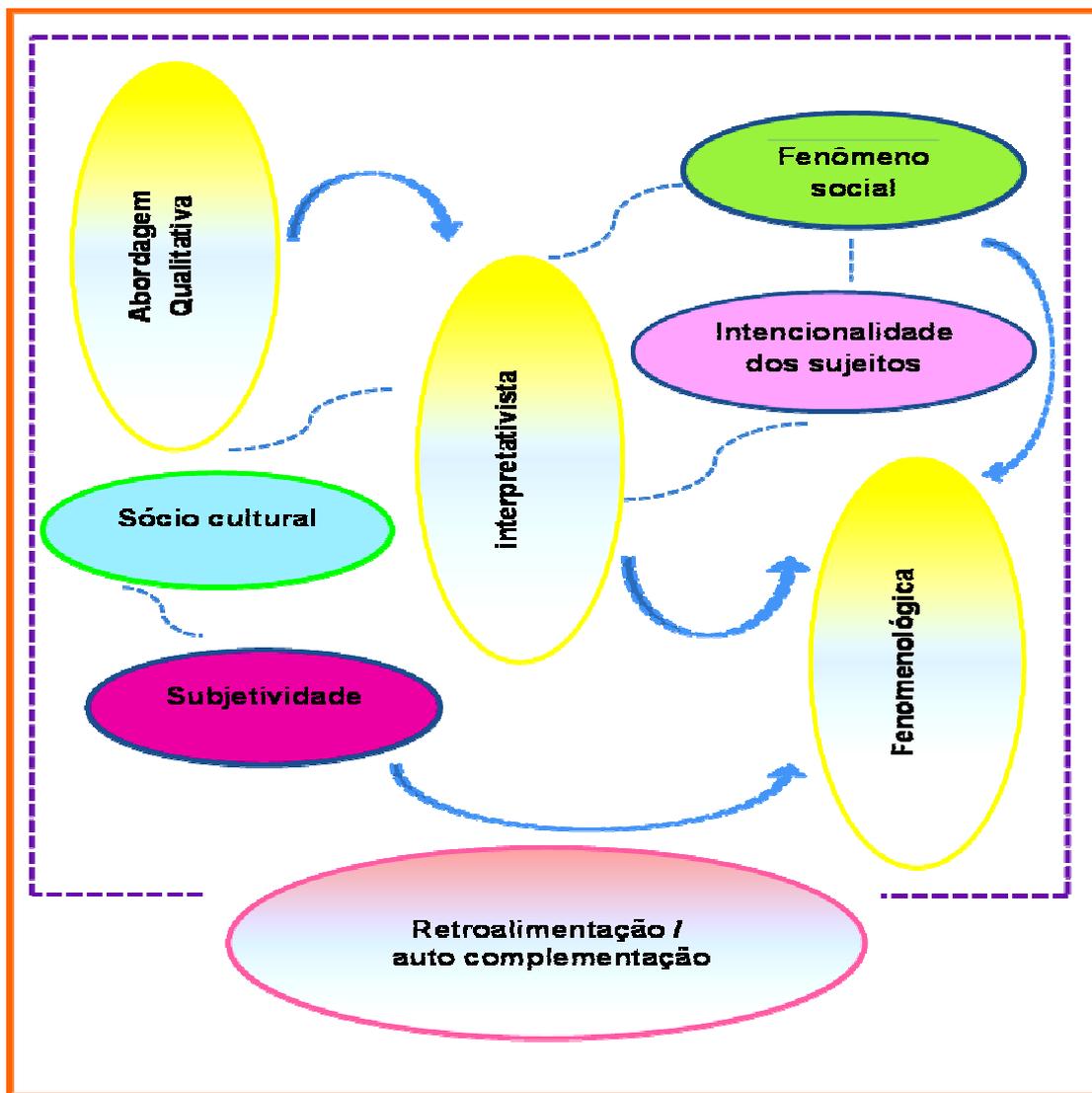
Não pretendemos contribuir para o conhecido dualismo resultante da dicotomia epistemológica entre as tradições positivista e fenomenológica, porque cremos que a construção do conhecimento é orientada pela natureza do problema ou fenômeno, não cabendo à cognição humana uma única forma de saber, mesmo considerando-se sua capacidade ainda não plenamente compreendida por nós. Não entendemos como uma redução ou exclusão o privilegiar de determinada orientação, pois, pretendemos focar dimensões epistemologicamente direcionadas à compreensão de processos sociais (LÜDKE, 2004).

Ao desenharmos uma trajetória teórica para direcionarmos nosso trabalho, buscamos aproximar ao máximo o objeto analisado, os sujeitos e suas relações com a sociedade pós-moderna, sabendo que este contexto sócio cultural amplamente configurado pela abordagem neoliberal, favorece fortemente uma perspectiva mais

¹⁸ Principalmente recursos tecnológicos de comunicação como *smartphones* e televisores.

instrumental que subjetiva aos processos educativos vivenciados na atualidade. Vigiamos para que a mentalidade modernizadora “fluida” e “eficiente” não impregnasse nossas ações e intenções no decorrer das etapas da pesquisa de campo, de forma a garantir a máxima aproximação com o problema proposto.

Figura 1- Perspectiva epistemológica da pesquisa



Fonte: Maia, D. P., 2015.

Em razão desta completude pretendida, elegemos para nosso trabalho a perspectiva interpretativista, pela possibilidade de compreendermos que na relação existente entre as manifestações objetivas dos sujeitos, o problema posto e o contexto educativo onde estas ocorrem, poderíamos analisar os processos relativos às necessidades de ordem subjetiva, entendendo esta dimensão como elemento

primordial para o desenvolvimento profissional docente, portanto, considerando múltiplas possibilidades em nossa pesquisa.

Partindo desta grande vertente, focamo-nos em sua corrente fenomenológica por considerarmos que esta abordagem enfatiza os aspectos individuais e subjetivos da experiência. Em relação a ela, Creswell esclarece que:

A pesquisa fenomenológica é uma estratégia de investigação em que o pesquisador identifica a essência das experiências humanas, com respeito a um fenômeno, descritas pelos participantes. O entendimento das experiências vividas distingue a fenomenologia como uma filosofia e também como um método, e o procedimento envolve o estudo de um pequeno número de indivíduos por meio de um engajamento extensivo para desenvolver padrões e relações significativas (CRESWELL, 2010, p. 38).

Desta forma, a estratégia investigativa não estava interessada na explicação do fenômeno em si, mas atenta às características essenciais de experiências e da consciência que são imprescindíveis à compreensão de como as interações sociais eram produzidas.

Gamboa (2007) complementa o pensamento destacando que a "fenomenologia não confia na percepção imediata do objeto, pois esta só nos proporciona as aparências. No entanto, a partir delas é possível, através da interpretação, descobrir a essência dos fenômenos" (GAMBOA, 2007, p. 89).

Portanto, a fenomenologia enquanto corrente do interpretativismo, busca na intencionalidade dos sujeitos, a interpretação dos fatos, valorizando a dimensão ontológica na construção do conhecimento; esta é encharcada pela experiência subjetiva e reflete a perspectiva dos indivíduos.

Considerando estes pressupostos, desenvolvemos esta pesquisa a partir da orientação interpretativista fenomenológica, por considerá-la mais adequada à análise das relações postas entre o objeto designado para nosso estudo – as necessidades formativas de origem psicossocial e suas relações com a pós-modernidade - e os objetivos pretendidos para o mesmo.

Atendendo à perspectiva fenomenológica, ao contexto das escolas sorteadas para o desenvolvimento prático da pesquisa, e pretendendo atingir as nuances pessoais que expressam a identidade dos sujeitos, consideramos conveniente

desenvolver este trabalho utilizando três técnicas de recolha de dados: observações, questionários semi-estruturados e grupos de discussão. Pretendemos na inter-relação destes instrumentos, encontrar a máxima proximidade com o cotidiano das escolas e sujeitos, para assim, validarmos nosso trabalho.

As observações tiveram a possibilidade de nos inserir no contexto das salas de aula permitindo-nos obter informações verbalizadas ou não pelos professores e estudantes, além de possibilitar a apreensão das inter-relações ali desenvolvidas. Certamente todos estes momentos foram relevantes para descortinarmos o cotidiano das ações vivenciado nas salas de aula.

Os dados observacionais geraram registros de duas naturezas: notas descritivas que nos remeteram às ocorrências, atividades e relatos, e notas reflexivas que elaboramos a partir de especulações e impressões que procuramos verificar através dos outros dois instrumentos de coleta de dados.

Os questionários foram construídos com vinte e cinco questões fechadas para se mensurar o nível de concordância ou não concordância à afirmação proposta para análise (SILVA JÚNIOR & COSTA, 2014).

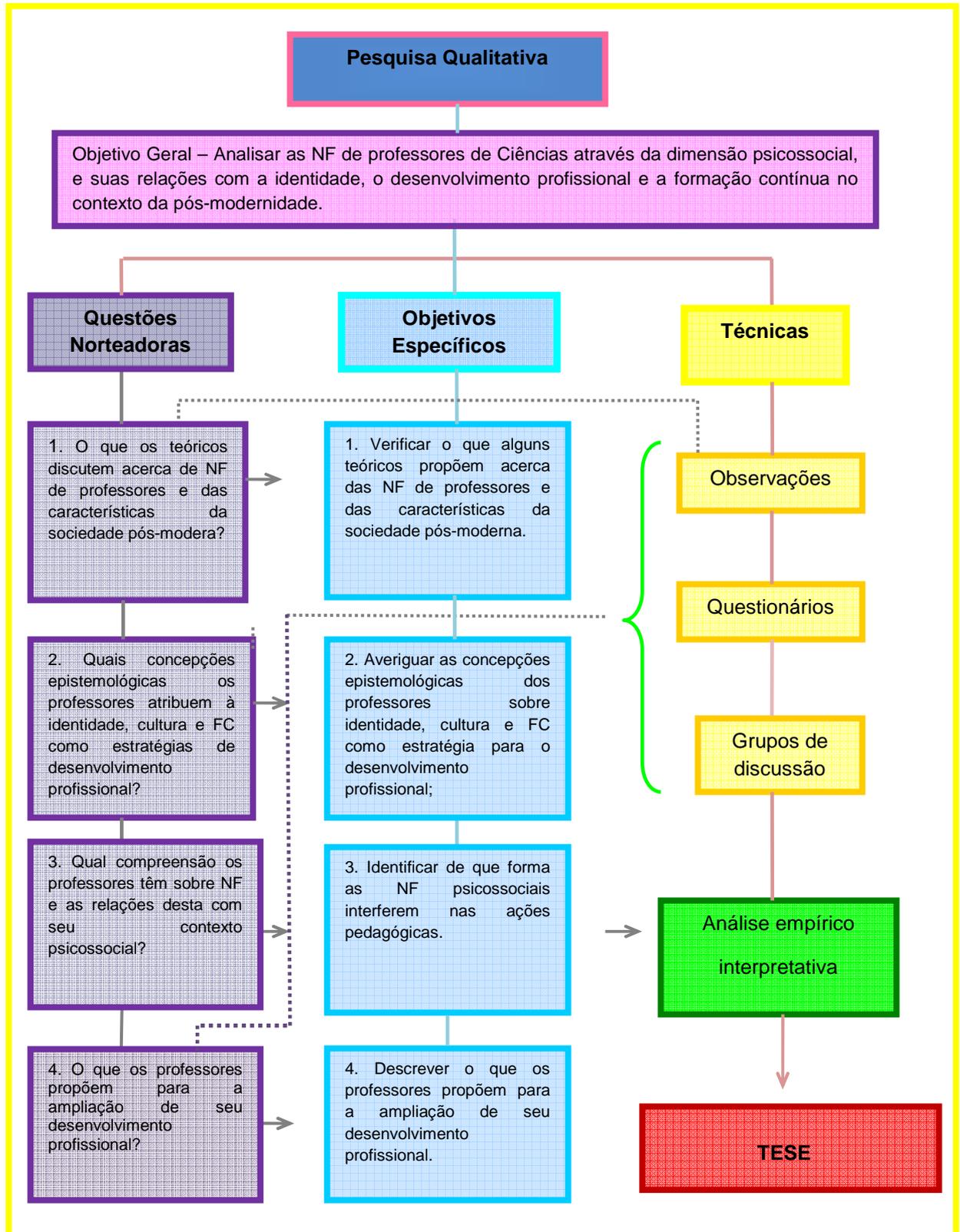
Também fizeram parte deste instrumento, três perguntas de respostas numéricas diretas e quatro proposições abertas sobre educação, formação contínua e subjetividade, onde os participantes tiveram a possibilidade de apresentar livremente suas concepções.

Os grupos de discussão foram momentos muito ricos de trocas orientadas por um roteiro inicial; segundo Weller (2006, p. 244),

No final da década de 1970 esse procedimento recebeu um tratamento teórico-metodológico – ancorado no interacionismo simbólico, na fenomenologia social e na etnometodologia –, caracterizando-se, dessa forma, como um método e não apenas como uma técnica de pesquisa de opiniões.

Foi na somatória destes elementos que podemos nos debruçar sobre a uniduidade investigação-formação, de modo contextualizado, buscando responder às questões que nos nortearam no desenvolvimento desta pesquisa.

Figura 2 - Desenho teórico-metodológico da pesquisa



Fonte: Maia, D. P., 2015.

2.3 O início da investigação

Um dos fatores determinantes para a orientação da temática do trabalho de doutoramento foi, indubitavelmente, a escola pública. Seus atrativos – os desafios profissionais, e seus dissabores – as mazelas socioculturais que a caracterizam e que por ela são, em parte, perpetuadas, formaram um conjunto de contradições e dicotomias riquíssimo para a pesquisa em educação. Foi nossa vivência na escola pública, onde trabalhamos com Ciências, nas séries finais do Ensino Fundamental, que nos impingiu à busca pela análise das necessidades formativas de professores através da dimensão psicossocial, em suas relações com a identidade, a cultura e a formação contínua no contexto da pós-modernidade.

Os relatos informais, as observações, o que presenciávamos nas relações travadas com os demais professores nos incitou à busca de tal conhecimento para inicialmente compreendermos porque tantos docentes permanecem nas salas de aula, se espontaneamente referem suas insatisfações ou inapetências com suas respectivas condições profissionais.

De pronto, ainda não havíamos delimitado nossa abordagem, mas ao iniciarmos estudos para embasamento do projeto de pesquisa, descortinou-se para nós que nossa pretensão era extrapolar o conhecimento das necessidades formativas para uma dimensão muito além das já estipuladas como básicas para a formação inicial e execução da ação docente. Pretendemos entender como as necessidades formativas surgem na individualidade e se expressam na coletividade profissional que constitui um contexto situado sócio historicamente – a escola, e quais as interferências da sociedade nos moldes da pós-modernidade – a sociedade líquida (BAUMAN, 2001), no reconhecimento dessas necessidades e nos processos decorrentes deste entendimento.

Identificada a temática e delimitado o problema, vimo-nos em um contexto fértil para a obtenção de dados – as salas de professores das escolas públicas que frequentávamos. Neste espaço onde geralmente as relações dão-se de forma mais descontraída e irreverente, sem formalismo, vários profissionais sentem-se à vontade para expressar ações e opiniões. Mantivemo-nos atentas em registrar relatos e experiências publicamente compartilhados, iniciando assim, quase por acaso, o registro de informações para nossa pesquisa.

Portanto, o movimento que nos impulsionou foi constituído pela retroalimentação entre observações e relatos que nos direcionaram às leituras teóricas e estas, nos orientaram a olhar e ouvir mais acuradamente o que os professores expressavam. Todos estes registros foram compartilhados posteriormente nos grupos de discussão que realizamos.

A perspectiva teórica determina a metodologia porque o método pretendido orienta o pesquisador na escolha de estratégias e procedimentos. Desta forma caminhamos no sentido de passos que se complementaram na viabilização de um processo, buscando na observação do contexto social, sua própria explicitação.

Este procedimento é discutido em Creswell (2010) que considera que determinadas situações são propícias em explicitar múltiplos aspectos de contextos intrincados, como a escola.

2.3.1 Âmbito sócio espacial da pesquisa

Foi no percurso das incertezas e das possibilidades múltiplas que a qualidade exigida para a realização desta pesquisa em Educação se desenvolveu como resposta às pressões contemporâneas por nós identificadas anteriormente.

Nossa atuação profissional desenvolvida na rede pública de Ensino Básico nos possibilitou um ingresso natural em escolas de Ensino Fundamental, na periferia da cidade de Manaus, uma vez que já estávamos habituadas às condições materiais e ao contexto social complexo que caracteriza a maior parte das escolas públicas, principalmente aquelas em bairros mais carentes.

As escolhas desses campos de pesquisa foram aleatórias, sorteamos uma zona da cidade de Manaus, e desta, quatro escolas ali localizadas. Fomos informadas posteriormente, que, além da relativa proximidade geográfica, estas escolas compartilhavam um parco desempenho de seus estudantes no SAEB¹⁹.

Para evitarmos qualquer possibilidade de constrangimento aos participantes da pesquisa, estas instituições foram mencionadas em nosso texto como escola “A”, escola “B”, escola “C” e escola “D”.

¹⁹ Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

Quadro 1 – Distribuição das turmas por professor

Escolas	Quantidade de professores	Identificação codificada dos professores	Distribuição por turmas
A	5	Professor A Professor B Professor C Professor D Professor E	6 ^o , 7 ^o anos 6 ^o , 7 ^o anos 6 ^o , 7 ^o anos 8 ^o , 9 ^o anos 8 ^o , 9 ^o anos
B	5	Professor F Professor G Professor H Professor I Professor J	6 ^o , 7 ^o anos 6 ^o , 7 ^o anos 8 ^o , 9 ^o anos 8 ^o , 9 ^o anos 8 ^o , 9 ^o anos
C	4	Professor L Professor M Professor N Professor O	6 ^o anos 7 ^o anos 8 ^o anos 8 ^o , 9 ^o anos
D	6	Professor P Professor Q Professor R Professor S Professor T Professor U	6 ^o , 7 ^o anos 7 ^o anos 8 ^o anos 8 ^o , 9 ^o anos 9 ^o anos 9 ^o anos

Fonte: Maia, D. P., 2015.

Na escola “A” desenvolvemos nossas observações junto a três professoras de Ciências, que nos aceitaram em suas salas de aula na condição de observadoras. Outros dois professores que completavam o quadro deste componente curricular propuseram-se a responder aos questionários, mas manifestaram-se desfavoráveis à nossa presença em suas aulas. Esta escola atende alunos nos turnos matutino e vespertino e possui um nono ano caracterizado pela presença de alunos com uma grande distorção em relação à faixa etária, a maioria já repetiu pelo menos um ano escolar e muitos pararam de estudar por algum tempo.

Na escola “B” estão lotados cinco professores de Ciências, ao longo dos turnos matutino e vespertino. Todos aceitaram participar da pesquisa e franquearam suas salas de aula a nossas observações.

Na escola “C” há quatro professores de Ciências, também funcionando durante todo o dia, e na escola “D”, encontramos seis professores que estão distribuídos nos três turnos. As duas professoras do turno noturno mostraram-se relutantes quanto a nossa presença em suas salas de aula, portanto, declinamos de observá-las, mas participaram respondendo ao questionário e colaborando com os grupos de discussão posteriormente realizados.

Apesar da maioria dos sujeitos serem do gênero feminino, no texto usamos o substantivo professor, no masculino, para fazermos referência aleatória e generalizada a qualquer participante. Somente quando transcrevemos falas ou opiniões pontuais de alguma professora, fizemos alusão no feminino e de acordo com a codificação apresentada acima, para manutenção da privacidade de todos.

A coleta, organização estrutural e análise dos dados da pesquisa ocorreram de forma cíclica e interativa, as informações obtidas foram analisadas em suas inter-relações, evitando-se projeções pessoais, permitindo a aproximação com a realidade e conseqüente validade dos dados obtidos e conhecimentos inferidos, que expressaram a organização cultural e social do grupo pesquisado. Passamos a descrever este processo relacionando-o a nosso referencial teórico anteriormente apresentado.

3 COTIDIANO, NECESSIDADES E TRABALHO DOCENTE: EXPERIÊNCIAS E PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES

*Sou um escritor de poucos livros e poucos leitores.
Vivo extraviado em meu tempo por acreditar em valores
que a maioria julga ultrapassados. Entre esses,
o amor, a honra e a beleza que ilumina caminhos da retidão,
da superioridade moral, da elevação, da delicadeza,
e não da vulgaridade dos sentimentos.*

Ariano Suassuna

Em atendimento ao segundo e terceiro objetivos específicos, foram realizadas observações de dez aulas de cada professor que nos franqueou suas salas. Ao término, disponibilizamos um questionário para que cada um deles tivesse a possibilidade de contribuir através de opiniões manifestas, direta ou indiretamente.

Consideramos que estas duas técnicas, juntamente com os grupos de discussão que se seguiram, tenham sido significativas para a captura de dados que se completaram, tendo em vista os objetivos propostos. Santos Filho e Gamboa (2007, p. 87) discutem a importância da somatória das técnicas, evidenciando que elas "não se explicam por si mesmas", mas que a reunião coletiva de dados, demonstra maior aproximação com o fenômeno relacionado, possibilitando uma melhor compreensão das manifestações dos sujeitos e dos fenômenos.

3.1 Sem temer a exposição: Observações em sala de aulas

Nossas observações foram realizadas de maneira dirigida e sistemática durante as aulas de Ciências dos professores participantes. Registramos ações e conversas tanto dos professores quanto dos estudantes (no que nos foi possível). Estes registros trouxeram informações relevantes, principalmente no âmbito do que não é verbalizado intencionalmente, mas expresso por outras formas de comunicação mais discretas, porém perceptíveis a quem observa com maior acuidade. As relações desenvolvidas em sala de aula muitas vezes foram ricas em

divergências ou congruências; precisando ser confrontadas com o contexto para que o cotidiano fosse inferido com mais exatidão.

Dentre os registros feitos, a história de vida dos professores, que surgiram em momentos esparsos e pontuais, interessou-nos sobremaneira porque dela foi possível inferir como estes docentes construíram e tem se relacionado com sua identidade profissional, quais seus anseios e suas impressões sobre a relação entre necessidades formativas e formação contínua. Essa reflexão retrospectiva apresentou dados importantes quanto à valorização do trabalho e da carreira docente, sendo significativa para entendermos a construção de representações sócio culturais que norteiam a identidade social do professor e que concorrem para a efetivação de posturas e comportamentos, nem sempre bem compreendidos (GATTI, 2003).

Quando apresentamos nosso projeto de pesquisa aos professores que nos auxiliaram no trabalho, descrevemos nossos objetivos em linhas gerais assim como as técnicas de recolha de dados pretendidas. Elaboramos então, um cronograma de visitas de acordo com as disponibilidades postas.

Inicialmente fizemos gravações do áudio das aulas, mas percebemos que alguns professores não se sentiam à vontade; então modificamos a forma de registro para anotações em caderno de campo a fim de evitarmos ao máximo, alterações intencionais em suas ações. Fotografias foram eventualmente feitas para auxiliarem a retomada cronológica de alguns acontecimentos.

Em nossos registros, procuramos destacar o cotidiano do trabalho docente e da escola, porque ele é o espaço vital onde se dá a socialização do indivíduo, e que expressa a forma como os professores desenvolveram suas ações pedagógicas, suas relações com os estudantes e demais sujeitos, assim como reações que expressavam aspectos subjetivos e emocionais. Segundo Candau (2011, p. 81), “para captar o cotidiano escolar é importante prestar especial atenção aos ritos, às regularidades, aos comportamentos espontâneos, aos hábitos, às linguagens, assim como aos comportamentos aceitáveis ou não pelo grupo”; a autora ainda acrescenta: “o não cotidiano é um elemento dinamizador do próprio cotidiano e, portanto, é imprescindível apreendê-lo para uma compreensão em profundidade da realidade” (CANDAU, 2011, p. 81).

Nessa expectativa, para apreendermos o máximo de informações de forma sistematizada, elaboramos um roteiro para observações de dimensões do ato

pedagógico, através do qual procuramos alguns atributos que consideramos imprescindíveis para a finalidade de nosso estudo. Estava assim constituído:

- Contextualização da temática abordada;
- Apresentação de incentivo;
- Desenvolvimento de conceitos científicos;
- Exemplificação e utilização de material de apoio pedagógico;
- Elementos da comunicação oral e escrita;
- Capacidade de liderança e domínio da sala de aula;
- Expressão de conhecimentos didáticos pedagógicos;
- Expressão de conhecimentos de teorias de aprendizagem;
- Utilização de tecnologia educacional;
- Demonstração de fragilidades formativas na área pedagógica;
- Demonstração de fragilidades de dimensões subjetiva e sociocultural.

A análise das dimensões supracitadas requereu o registro sistemático das ocorrências em sala de aula, e seu contexto geral, como ações, reações, reclamações, formas de participação ou auto-exclusão, com destaque para a linguagem empregada e a intenção demonstrada pelos sujeitos. Para esta apreensão mais aproximada do cotidiano, foi importante prestarmos atenção às diversidades presentes, o que ampliou nosso campo de observação quanto às possíveis contradições entre o enunciado nos questionários e o vivenciado em sala de aula.

Portanto, ao término das observações, foi possível analisar as informações referentes às ações e relações dos docentes com os estudantes, além de possibilitar a identificação de nuances atitudinais que foram relevantes para o entendimento do contexto, e aspectos pessoais subjetivos, contribuindo para o aprofundamento de nossas análises.

Nas observações realizadas em sala de aula, podemos constatar que a dimensão conceitual é mais bem desenvolvida do que a didática pedagógica, uma vez que a quase totalidade das aulas foram atividades de cópia do quadro e exposições tradicionais bastante centradas no livro didático. Não houve qualquer tipo de inferência a teorias de aprendizagem, entretanto, erros conceituais não foram cometidos.

Dos dezesseis professores observados, somente três realizaram atividades práticas (experimentações) e diferenciaram alguma aula com demonstrações ou utilização de vídeo, e dois outros, desenvolveram atividades no laboratório de informática da escola.

Quase todos os professores procuraram contextualizar as informações apresentadas nos livros, principalmente com fatos presentes na mídia televisiva. Estes eram os momentos de maior participação dos estudantes, através de relatos e perguntas, manifestavam livremente suas opiniões e saberes, mas apesar da significativa participação, em nenhuma aula se constituiu um comportamento unânime.

A elaboração de conceitos pareceu dificultada pela conversa entre os estudantes, fomentada pela lotação das salas; em algumas turmas esta conversação não era discreta, mas bastante ruidosa, os estudantes não atendiam aos pedidos de silêncio feitos pelos professores. Na quase totalidade das aulas observadas, a liderança e o domínio da sala de aula pelo professor, demonstrou-se um processo desafiador e esgotante.

Em praticamente todas as salas, os alunos não atendiam aos pedidos dos professores; somente aqueles que chamavam a atenção com mais veemência, eram atendidos não sem resistência; os estudantes pareciam estar acostumados a um tratamento mais rude. A indisciplina reinante em determinadas aulas indicou ser o principal fator de estresse para os docentes. Estes demonstraram abertamente suas insatisfações com a conduta “pouco educada” dos alunos, com as salas lotadas e a quase impotência das escolas em minimizar estas situações.

A muito frequente atividade de resumo que na realidade eram cópias parciais do texto do livro didático, teve por principal finalidade aquietar os estudantes. Foi perceptível na maioria dos professores, a tranquilidade que se acampava deles quando conseguiam que os alunos se dedicassem a realizar uma tarefa. Os exercícios solicitados foram retirados do livro ou transcritos na lousa. Como o livro didático não deve ser consumido (escrito), mais tempo foi perdido na cópia destes para o caderno. Os professores relataram que enquanto os alunos copiam, a conversa e a movimentação nas salas reduzem, por isso utilizam tanto esta atividade mecânica, que pareceu a nós, ter mais a intenção de controle da turma que aprendizagem.

As avaliações que presenciamos foram todas realizadas com consulta ao livro didático (mais cópia!) e sempre em equipe. Os professores alegaram que os alunos não estudam e poucos lêem os textos. Relata-nos uma professora:

Fazer prova sem consulta seria perda de tempo, o aluno tem que produzir alguma coisa para ter nota, mesmo que seja uma cópia (Professora G)²⁰.

Outro professor, da mesma escola, ainda complementou:

A maioria dos alunos das escolas públicas não se inscreve no ENEM, pelo menos neste bairro. Não se inscrevem porque sabem que a prova é difícil, mesmo para quem estuda... e eles não são acostumados a estudar [...] Aqui tem escola que atribui nota aos poucos que trazem o comprovante de inscrição (Professor F).

Os professores realizaram a quase totalidade das avaliações em equipe, porém a intenção admitida por eles foi de reduzir o trabalho, uma vez que as turmas são numerosas e o interesse dos estudantes em aprender, pouco. Um professor relatou de forma bem direta que nunca faz atividades individuais, e justificou:

Porque eles colam mesmo, não têm vergonha ou respeito; dou preferência às atividades em grupo porque possibilitam aos que querem aprender uma oportunidade interessante de trocas de experiências e conhecimentos, infelizmente a maior parte deles não quer saber de estudo, fica só na brincadeira, ou no celular (Professor S).

Outra forma de avaliação que pareceu ser prática corrente foram as anotações no caderno, do que o professor escrevia no quadro; os vistos substituíram provas e exercícios. Alguns professores relataram que se trata de uma estratégia para gerar registros das aulas, pois quando surgem reclamações ou reprovações o

²⁰ Por se tratar de narrativas, as falas dos professores foram grafadas sempre em itálico e recuadas como citações longas, mesmo com menos de 3 linhas, para melhor destaque do restante do texto.

próprio caderno do estudante costuma ser o melhor instrumento para demonstrar sua participação ou ausência nas atividades.

Há ainda a cobrança da maioria dos pais por “aulas tradicionais”, onde as anotações são indispensáveis, funcionam como comprovação de que ela realmente existiu (o professor efetivamente *deu aula*). Nesta linha de pensamento, outra professora nos disse que a cópia é uma prática instituída em todas as escolas pública nas quais já trabalhou, primeiramente pelos pais dos alunos, que não valorizam métodos socializantes como a dramatização, como método de ensino:

Os pais não entendem que a aula expositiva é a que menos ensina; se não enchermos o quadro e fizermos o aluno copiar, parece que não valeu; aula de campo então! Além da dificuldade de convencer a diretora para conseguir um ônibus, temos que convencer os pais também! Para eles é passeio, embromação da professora (Professora C).

As aulas observadas foram muito simples quanto à abordagem didática pedagógica, e compatíveis com elementos da comunicação oral também bastante elementares. O que presenciamos foram discursos breves, contextualizados mas não muito problematizados.

Poucos docentes estimularam a formação de hipóteses pelos alunos, e aqui fizemos uma constatação preocupante, mas já descrita em outros trabalhos e âmbitos avaliativos como o PISA²¹: os estudantes apresentaram muitas dificuldades em pensar, analisar, avaliar, portanto, tiveram muita resistência quanto a elaboração de hipóteses e resolução de problemas, nas raras oportunidades propostas. Os estudantes pareceram aceitar o fato de que o ensino da escola pública é constituído de pouca qualidade, como se eles não merecessem ou não fossem capazes de aprender com eficiência!

Em conversas com estudantes já próximos aos vinte anos, percebemos que apresentam um claro ressentimento em relação à falta de oportunidades de trabalho

²¹ *Programme for International Student Assessment* (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) é desenvolvido e coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). No Brasil, o Pisa é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

e educação²², mesmo considerando as políticas de cotas diferenciadas para acesso ao Ensino Superior. A promoção social por meio da educação é algo não tão bem definido no horizonte destes sujeitos quanto a promoção econômica por meio do trabalho. Ambas são dificultadas pela condição material e cultural precária que vivenciam ou vivenciaram no decorrer de seu desenvolvimento.

As famílias vivendo na pobreza (uma condição avaliada por padrões de “normalidade” socioculturalmente estabelecidos) são os mais pródigos fornecedores de estudantes “abaixo do padrão educacional” [...] a desigualdade de oportunidades educacionais é uma questão que só pode ser confrontada em ampla escala por políticas de Estado. Até agora, porém, as políticas de Estado parecem estar se afastando, e não se aproximando, de um enfrentamento sério desta questão (BAUMAN, 2013c, p. 74, grifo do autor).

Se a crítica é por demais forte, igualmente é, a constatação do mesmo autor em relação a esta problemática; ele prossegue afirmando,

O único propósito invariável da educação era, é e continuará a ser a preparação desses jovens para a vida segundo as realidades que tenderão a enfrentar. Para estar preparados, eles precisam da instrução: conhecimento prático, concreto e imediatamente aplicável, e para ser prático, o ensino de qualidade precisa provocar e propagar a abertura, não a oclusão mental (BAUMAN, 2013c, p. 25).

Nesta perspectiva, alguns professores nos relataram durante os grupos de discussão, que buscam recursos dentro de si mesmos para desenvolverem atividades que potencializem a aprendizagem de alunos fracos, mas desejosos de possibilidades de superação. Esses recursos intrinsecamente desenvolvidos e mobilizados são saberes da experiência, internalizados e ampliados ao longo de sua atividade profissional.

Outra dimensão que necessita ser mencionada foi a notória fragilidade na linguagem escrita. Poucos alunos têm o domínio pressuposto da língua portuguesa para seu ano escolar. Gramática, ortografia, caligrafia foram dimensões ainda não

²² A prioridade do trabalho sobre a educação foi posta pelos estudantes, bem característica de suas condições economicamente desfavoráveis.

adequadamente atendidas nos anos iniciais dos estudantes com os quais convivemos durante as observações.

Alguns alunos apontaram a condição de desamparo material e cultural das famílias como entrave à aprendizagem. Condições múltiplas que vão desde a necessidade de trabalhar para auxiliar na renda familiar, o pouco espaço que caracteriza muitas moradias, até a própria desvalorização do estudo por parte de alguns pais ou responsáveis, são fatores que interferem negativamente na aprendizagem. A aceitação tácita de que a escola não os prepara porque não terão oportunidades de concorrer com estudantes de outros estamentos sociais, é bastante disseminada em todas as escolas que visitamos. E bastante cruel também. Um aluno do nono ano nos relatou:

Aqui no bairro não precisa estudar muito porque ninguém vai ser doutor! (Carlos)²³.

Outro, que aos dezesseis anos ainda está no sétimo ano e tem um histórico de vida bastante conturbado, com passagens no Conselho Tutelar e no Juizado da Infância e da Juventude, segundo nos relatou, comentou que:

Minha mãe manda eu e meus irmãos pra escola por causa do Bolsa-Família²⁴, mas quando a gente chega em casa, não estuda, a gente vai pra rua entregar encomenda²⁵ para ajudar a pagar o aluguel (José)²⁶.

Em conversas informais, muitos alunos demonstraram compreender a importância dos estudos como uma possibilidade para a mobilidade social. Observamos que apesar de algumas dificuldades a serem trabalhadas, a maioria dos professores realiza um bom trabalho, que não é aproveitado como deveria, uma

²³ Nome fictício.

²⁴ Programa Bolsa Família do Governo Federal, de transferência direta de renda com condicionalidades, que beneficia famílias em situação de extrema pobreza.

²⁵ Gíria local que significa droga.

²⁶ Nome fictício

vez que os alunos não têm hábito de estudar e que os pais (em sua maioria conforme relatado pelos alunos), não os direcionam a isto.

Não foram observadas ações incentivadoras de atitudes proativas para com os alunos. Uma parte dos docentes também apresentou apatia em relação às expectativas de melhorias nas condições de trabalho ou de aprendizagem dos estudantes. Este grupo foi o que se manteve mais afastado de nós, interagem somente quando tomávamos a iniciativa para uma conversa. Eles não disfarçavam certo descrédito pelo trabalho que estávamos realizando.

Consideramos interessante que a professora de nono ano da escola “C” realizava uma dinâmica por semana com suas turmas, mas afirmou que a intenção não era incentivar, mas melhorar a socialização entre os estudantes porque havia muita animosidade entre eles, já havendo registros, no ano anterior, de agressões físicas violentas, dentro da escola.

Ela enfatizou que para haver aprendizagem, as questões sociais precisam ser primeiramente atendidas. Segunda ela, há muita criminalidade na vizinhança da escola, e dentro também, tráfico de drogas e pequenos furtos com participação de muitos alunos; situação difícil que a gestão não consegue controlar totalmente.

As desigualdades socioculturais produzidas, em última análise, pela má distribuição e polarização de renda, constituem-se como geradoras de conflitos potencialmente explosivos. Muitas crianças e jovens das escolas públicas visitadas constituem notoriamente um grupo de excluídos economicamente e desqualificados culturalmente, vivendo em um limite quase intolerável entre os que têm e os que não têm e muito provavelmente nunca terão, acesso a condições dignas de existência, com lazer, educação e preparação adequada para a cidadania e o mundo do trabalho.

A miséria associada à ampliação das pressões da mídia pelo consumo, característica da modernidade líquida, promovem convulsões sociais que determinam conflitos de várias naturezas relacionados à criminalidade e à marginalização (BAUMAN, 2013^a; LIPOVETSKY, 2014). Esta condição não é local. Os problemas sociais decorrentes do capitalismo são também globais e apresentam aspectos semelhantes em diferentes locais. David Cameron²⁷, comentando distúrbios sociais na Grã-Bretanha, afirmou:

²⁷Primeiro-ministro do Reino Unido, citado no *The Guardian*. Londres, 22.08.2011.

A cobiça e a violência não vieram do nada [...] existem problemas profundos em nossa sociedade que vêm crescendo há muito tempo: o declínio da responsabilidade, o aumento do egoísmo, o sentimento crescente de que os direitos individuais vêm na frente de tudo.

Esses processos de individualização, de exclusão e pauperização ampliam dimensões sócio afetivas que dificultam ainda mais a aprendizagem desses estudantes, promovendo desajustes e negativas; investimentos políticos e sociais necessários e razoáveis para a melhoria desta situação têm sido procrastinados por sucessivos governos, que se utilizam de políticas assistencialistas como moeda de troca eleitoral, mas que não resgatam das condições aviltantes em que vivem tantas famílias brasileiras. Também foram percebidas fragilidades formativas relacionadas à decrepitude cultural de alguns professores, limitados pela condição material em que vivem ou viveram.

Na área pedagógica observamos o emprego efetivo da abordagem marcadamente sistemática e técnica da didática, desconsiderando as possibilidades do ensino com função social e seus desdobramentos. O não domínio de recursos tecnológicos disponíveis também dificultou a desenvoltura das aulas, reforçando as infundáveis cópias. Vários fatores, inclusive alguns já citados, concorreram para isso.

3.2 Percepções individuais: os questionários

Escolhemos elaborar um questionário com a intenção de preservarmos a liberdade dos participantes em respondê-lo no momento em que melhor lhes aprouvessem e garantir-lhes o sigilo necessário a informações de caráter pessoal ou profissional que pudessem, em seus entendimentos, comprometê-los de alguma forma. A garantia de anonimato aos participantes da pesquisa tem a finalidade de assegurar-lhes que as informações prestadas não lhes seriam imputadas, o que evita possíveis retaliações por parte de pessoas ou instâncias que possam sentir-se

constrangidas, também garante que as informações sejam o mais próximas da veracidade possível, pelo menos na ótica que quem as presta.

Os questionários que elaboramos tentando captar opiniões, interesses e aspectos da subjetividade, contemplaram a dimensão profissional e sociodemográfica dos sujeitos pesquisados, porque foi pretendido construir uma imagem característica dos professores, o mais próxima da realidade.

Este instrumento assim como nosso projeto, foi apresentado aos professores participantes da pesquisa, logo que formalizamos nosso contato. A aplicação do questionário ocorreu após o término das observações de cada professor; os participantes puderam levá-los para casa, para respondê-los com mais tranquilidade.

As categorias de análise para a elaboração dos questionários foram assim organizadas:

- a) Caracterização sociodemográfica: faixa etária, sexo; escolaridade dos pais e acesso a produtos e eventos culturais.
- b) Formação profissional: titulação e tipo de instituição da formação inicial, tempo de magistério, modalidade de formação contínua já realizada.
- c) Condições efetivas de trabalho: número de escolas em que trabalha, jornada semanal de trabalho, lotação das classes, condições materiais e sociais relacionadas ao trabalho docente e enquadramento funcional.
- d) Considerações sobre dimensões associadas à docência: políticas públicas educacionais, função social da escola, função educativa da família, acesso à formação contínua de professores; acesso a bens de consumo relacionados à atuação profissional e à cultura geral.
- e) Percepção de necessidades formativas: no âmbito conceitual científico, no âmbito pedagógico metodológico, no âmbito das inter-relações sociais, no âmbito da cultura geral, no âmbito subjetivo.
- f) Abordagens dos processos formativos já realizados: identidade profissional, saberes da experiência, dimensão operacional do ensino, relações sociais na escola e subjetividade nas práticas pedagógicas.

3.2.1 Perfil sociodemográfico docente

Ao iniciarmos o trabalho com os questionários, procuramos elaborar um espectro que melhor predissesse a condição subjetiva dos professores, para além do declarado. Como os indivíduos são formados subjetivamente através de sua participação em relações socioculturais amplas (HALL, 2014), buscamos identificar quais representações estão sendo priorizadas no universo docente. Como os processos inconscientes não podem ser facilmente vistos ou examinados, lançamos mão de dimensões mais facilmente verificáveis como a cultura e o trabalho a partir das quais, possamos inferir como as representações sociais estão sendo elaboradas, compartilhadas e suas contribuições na elaboração de afetos e ações positivas e negativas.

Chamou nossa atenção o fato de mais da metade dos professores (70%) terem considerado difícil responder ao questionário, por não saberem bem ao certo do que tratavam! Expressões como “formação contínua,” “saberes da experiência” e “função social da escola”, por exemplo, pareceram não fazer parte do repertório destes professores, uma vez que solicitaram que explicássemos seus significados. Ao esclarecermos as questões, tivemos o cuidado de sondar se essas ideias haviam sido discutidas na formação inicial ou em outro momento, sem, no entanto, direcionarmos nosso foco para não influenciarmos nas respostas.

Os professores participantes da pesquisa foram unânimes em afirmar que durante a formação inicial a ênfase do curso recaiu sobre a abordagem conceitual das Ciências Naturais ou da Biologia, com muito rigor nas questões mais clássicas da Ciência, em detrimento de uma concepção epistemológica direcionada ao ensino, à formação do professor enquanto sujeito do processo ensino aprendizagem.

Segundo relataram, os cursos de formação inicial (licenciaturas) reduziram a abrangência do ato pedagógico à execuções práticas simplistas e introjetadas ao estilo tecnicista. Esta perspectiva também foi partilhada pelos demais, pois sempre que recebíamos um questionário, procurávamos uma ocasião para a captura das impressões pessoais sobre este instrumento, não só para obtenção de dados não explícitos, mas como uma atenção aos colegas professores que estavam gentilmente nos auxiliando na elaboração desta pesquisa.

No ritmo acelerado das exigências da modernidade líquida, os professores precisam desenvolver competências e habilidades que favoreçam a ampliação de seus conhecimentos no percurso do processo educativo (HARGREAVES, EARL & RYAN, 2002). É preciso cada vez mais aprender e aprender depressa, porque,

A forma de vida em que a geração jovem de hoje nasceu, de modo que não conhece nenhuma outra, é uma sociedade de consumidores e uma cultura “agorista” – inquieta e em perpétua mudança – que promove o culto da novidade e da contingência aleatória. Numa sociedade e numa cultura assim, nós sofremos com o suprimento excessivo de todas as coisas, tanto os objetos de desejo quanto os de conhecimento, e com a assombrosa velocidade dos novos objetos que chegam e dos antigos que vão (BAUMAN, 2013a, p. 34, grifo do autor).

Lipovetsky e Serroy (2013, p. 24) são mais enfáticos e asseveram que “estamos no momento em que a cultura se impõe como uma aposta importante, as demandas culturais fragmentam o social, as indústrias do imaginário e do consumo parecem ameaçar os valores do espírito e a própria escola”. Se a cultura está se institucionalizando como uma indústria, um complexo midiático-mercantil, o professor precisa acompanhar os processos de evolução do saber, da tecnologia e da cultura ou estará se excluindo das possibilidades de ensino.

Ao longo do texto retomaremos esta questão, mas por opção, escolhemos apresentar os dados colhidos em uma ordem mais aproximada da que foi exposta no questionário.

Quadro 2 - Perfil da amostra

Escolas	Turnos letivos	Professores de Ciências	Participaram das observações	Participaram dos questionários	Participaram das discussões
A	mat./vesp	5	3	5	5
B	mat./vesp	5	5	5	5
C	mat./vesp	4	4	4	4
D	mat./vesp noturno	6	4	6	4

Fonte: Maia, D. P., 2015.

Quando pensamos em elaborarmos uma caracterização sociodemográfica dos participantes, tentamos facilitar a compreensão de nossos leitores em relação aos sujeitos de nosso trabalho, alguns detalhes podem parecer inicialmente irrelevantes, mas auxiliam na percepção de quem são esses sujeitos, como vivem, como se tornaram professores, quais suas relações com o trabalho docente e a relevância de suas experiências profissionais e psicossociais para o desenvolvimento da carreira.

Dos vinte participantes, oito estão na faixa-etária de vinte a vinte e nove anos, quatro na faixa-etária de trinta a trinta e nove anos, dois entre quarenta e quarenta e nove anos e os seis restantes tem mais de cinquenta anos de idade. São em sua maioria adultos maduros, com famílias formadas, filhos e cônjuges. Todos desenvolvem atividades profissionais apenas na docência. Quinze são mulheres e os cinco restantes, homens. Independente dos participantes desta pesquisa, em nossas visitas às escolas ficou bem nítido que o universo pedagógico ainda é predominantemente do gênero feminino, em todas as etapas do Ensino Básico.

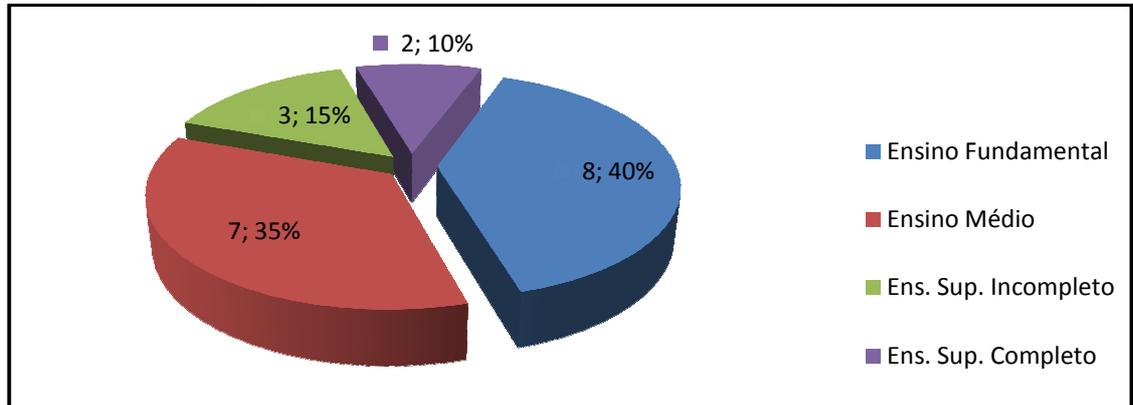
Isto se justifica pela cultura associada à docência no Brasil que ainda é fortemente generificada, com significados e valores muito mais relacionados ao universo feminino em detrimento ao masculino. Esta concepção é compartilhada de modo geral por todos os estratos sociais; prova disto é a não presença de professores homens na Educação Infantil e raras ocorrências nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A elucidação do segundo e terceiro objetivos específicos começou a ser delineada com mais precisão ao questionarmos aspectos culturais ou a estes associados, como a escolaridade dos pais dos professores. É reconhecida a grande influência que este fator tem no desenvolvimento pessoal das crianças e jovens. Pais com pouca escolaridade tendem a um esforço significativo para que seus filhos estudem e alcancem a formação superior; pais com maiores possibilidades de estudo, graduados, titulados mestres ou doutores, tendem naturalmente a trazer seus filhos para este patamar formativo. Este movimento pressuposto de mobilidade social através da apropriação cultural escolarizada, notadamente de estratos sociais menos privilegiados, representa um ganho social e econômico para toda a sociedade.

Buscamos analisar a relação entre escolaridade dos pais e o acesso dos professores a produtos e eventos culturais, considerando que esta exposição na

infância e na adolescência, interfere positivamente na formação cultural, cidadã e profissional dos professores assim como das demais pessoas.

Gráfico 1: Escolaridade dos pais dos professores



Fonte: Maia, D. P., 2015.

A educação formal dos pais dos participantes da pesquisa está distribuída em todas as faixas de escolarização, mas com acentuada prevalência no Ensino Básico completo ou não (75%); apenas 25% dos sujeitos adentraram ao Ensino Superior, sendo que somente 10% o concluíram. Considerando que aspectos de natureza objetiva e subjetiva interferem na representação que o conhecimento científico tem em todos os grupos sociais, talvez como reflexo desta realidade, 60% dos professores indicaram ter pouco acesso a produtos e eventos culturais, principalmente livros, assinaturas de revistas e a possibilidade de participar de eventos científicos da área, fora da cidade de Manaus.

Em nossa análise, destacamos a cultura enquanto conjunto de representações elaboradas e compartilhadas, que influencia a percepção dos sujeitos levando-os à compreensão de que apresentam determinadas necessidades para ambientarem-se profissionalmente, portanto, são as interações socioculturais que geram e expressam situações e contextos de necessidades formativas (GALINDO, 2011).

Muitos foram os relatos indicando acesso ou impedimento a bens culturais na infância e juventude; em alguns a figura materna apareceu como incentivadora do

desenvolvimento de conhecimentos generalistas, principalmente através da leitura de materiais variados

Relatamos a fala de uma professora:

Minha mãe emprestava livros da casa onde trabalhava e meus irmãos e eu líamos muito, era nossa diversão [...] ela contava também que após o golpe militar as opções de lazer cultural gratuito diminuíram, as poucas que restaram tinham a intenção de propagandear o regime [...] líamos bastante porque só tivemos televisor muito tempo depois, quando não era mais novidade. Hoje sei o quanto isto foi importante para meus irmãos e eu, pois nos graduamos bem jovens, quando não era comum filhos de pobre entrarem na UA²⁸ (Professora Q).

Quanto à atualidade, os que afirmaram ter pouco acesso a bens e entretenimentos culturais (60%), indicaram os baixos salários como fator de impedimento. Entretanto, quando apresentamos esta informação nos grupos de discussão, houve quem apresentasse opiniões bem divergentes, e as controversas foram expostas claramente:

Para famílias com muitos filhos investir em cultura nem sempre é possível, a prioridade acaba sempre sendo alimentação e moradia, não conheço ninguém que pague alugue e compre livros (Professor O).

Uma colega contestou, afirmando,

Para a cerveja do fim-de-semana, tem, mas se for pra comprar um livro, aí diz logo que ganha pouco, falta mesmo é interesse (Professora D).

As diferentes opiniões expressam dificuldades no âmbito das objetivações, que constituem limitações diversas, mas também na subjetividade revelada da

²⁸ Universidade do Amazonas que recebeu a denominação de Universidade Federal do Amazonas (Ufam) por disposição da Lei nº. 10.468, de 20 de junho de 2002.

concepção de cada sujeito em relação à importância do desenvolvimento cultural, ambas as condições igualmente importantes para a postura apresentada. A questão financeira nem sempre é o empecilho principal ou limitante ao acesso a bens culturais. Mais comedido, outro professor afirmou que há oito anos, leva seus três filhos, ao Festival de Ópera do Amazonas, para despertar o gosto por outras formas de arte e que os ingressos para estudantes são bastante acessíveis. Também nos contou que se inscreveu para a compra de entradas para os jogos da Copa do Mundo e foi sorteado. Ele e seus filhos assistiram há três jogos realizados aqui em Manaus, pagando meia-entrada, com a carteira de estudante. Segundo ele, há sempre boas opções culturais, as quais se pode ter acesso sem gastar muito dinheiro, mas a pessoa tem que saber procurar nos jornais e na *internet* porque não são noticiadas com muito alarde, como os *shows* de artistas populares.

Esses e outros relatos confirmam que a percepção do valor da cultura na vida pessoal e profissional, assim como sua diversidade estética, sofre uma significativa influência da família, onde o papel dos pais é marcante, não se restringindo somente às questões financeiras.

Uma das professoras mais jovens do grupo demonstrou ser a possuidora da melhor formação cultural entre todos e a nosso ver, está bem mais preparada nesta área do que alguns docentes do Ensino Superior. Contou-nos que faz visitas periódicas ao *site* do Instituto Brasileiro de Museus²⁹, pois com alguma frequência há postagem de acervo visitante ou de parte de exposições virtuais.

Segundo ela, o Guia dos Museus Brasileiros (BRASIL, 2011) de acesso gratuito pela *internet*, trás informações básicas sobre todos os museus brasileiros, e também o endereço dos vinte e três museus virtuais existentes no país. Ela também acessa periodicamente o acervo postado de museus famosos como MASP³⁰, *British Museum*³¹ e *Louvre*³², além de materiais da biblioteca digital Portal Domínio Público e da Academia Brasileira de Letras que compartilha *links* de eventos culturais de várias naturezas; ela incentiva seus alunos a este tipo de “diversão educativa,” como chama.

²⁹ www.museus.gov.br

³⁰ Museu de arte de São Paulo.

³¹ Museu Britânico, fundado em 7 de junho de 1753, em Londres.

³² Museu do *Louvre*, instalado no Palácio do *Louvre*, em Paris, é um dos maiores e mais famosos museus do mundo.

Desde pequena, meus irmãos e eu somos estimulados a termos experiências culturais diferentes; com a internet ficou mais fácil, antes as pessoas tinham que ir ao encontro da arte, hoje acessamos em casa, desde música e texto à fotografia e escultura; temos um senso estético bastante diversificado. Incentivo meus alunos a procurarem sites com conteúdos diferentes do que estão acostumados. Eles não gostam de livros, mas não vejo problema nisto, afinal, todo o conhecimento está na rede, se forem bem orientados podem aprender tendo a internet como ferramenta de acesso e pesquisa (Professora N).

Em nossa convivência na escola, tivemos oportunidade de perceber que Professora N apresenta realmente um conjunto bastante diversificado de conhecimentos culturais, que correspondem às ações descritas acima. Além disso, nas observações de suas aulas, percebemos que ela trabalha os conteúdos com desenvoltura; mesmo sendo uma das mais novas tanto em idade quanto em tempo de serviço no magistério, consegue controlar relativamente bem a conversa e a indisciplina dos estudantes, porque está sempre fazendo referência a algo que não está no livro didático. Faz transposições e associações entre os conteúdos de Ciências Naturais com fatos ou fenômenos que estão na mídia televisiva e virtual, por isso consegue captar a atenção dos adolescentes, e ensiná-los.

Em sua fala anteriormente apresentada, professora N fez menção a uma característica bem marcante da pós-modernidade, que foi facilmente percebida em nossas observações: os estudantes têm ampla curiosidade e receptividade em relação aos conteúdos de *sites* e redes sociais. O formato das notícias, a agilidade das buscas, a instantaneidade da informação, tudo isso associado aos apelos sensoriais de vídeo e som, parecem ser irresistíveis a eles.

Mesmo estudantes de condição econômica mais restrita, em sua maioria portavam celulares com conexão 3G, o item considerado atualmente como o “mais importante aparelho produzido pelo homem” – a expressão é de uma estudante de treze anos que nos disse ter aprendido a ler através do equipamento.

Sempre tive celular, desde criancinha; não gostava de boneca nem desses brinquedinhos sem graça [...] tinha no celular um joguinho com letras pra formar palavras simples, aí aprendi a ler antes de entrar na escola (Mônica)³³.

³³ Nome fictício

É notória a influência da tecnologia comunicativa sobre os jovens, o que está a faltar é a apropriação curricular deste filão, e sua necessária instrumentalização através da disponibilidade menos burocrática de computadores e *internet* nas escolas; e isto se considerando, na melhor das hipóteses, que os professores estejam habilitados a utilizar com desenvoltura, estes recursos para o ensino.

A *internet* é uma facilitadora de possibilidades de aprendizagem, mas a exagerada exposição aos ambientes virtuais propalada pela pós-modernidade precisa ser filtrada com uma reflexão mais crítica, principalmente por pais de crianças e jovens, pois os exageros podem descambar para situações mais complexas e distantes das possibilidades educativas. Exemplo disso é apresentado no texto de Bauman (2013c) citando um estudo recente, orientado pela Kaiser *Family Foundation*³⁴, segundo o qual

Jovens dos oito aos dezoito anos gastam agora mais de sete horas e meia por dia com *smartphones*, computadores, televisores e outros instrumentos eletrônicos, em comparação com as menos de seis horas e meia de cinco anos atrás. Quando se acrescenta o tempo adicional que os jovens passam postando textos, falando em seus celulares ou realizando múltiplas tarefas, tais como ver TV enquanto atualizam o *facebook*, o número sobe para um total de onze horas de conteúdo de mídia por dia (BAUNAM, 2013c. p. 54).

O referido estudo teve a população norte-americana como sujeito, mas nossa realidade brasileira caminha a passos largos para essa mesma condição de dominação do mundo virtual sobre os jovens e crianças que estão cada vez mais “dependentes” da conectividade da *internet*. É só andar pelo pátio das escolas para verificarmos a grande quantidade daqueles que estão se “relacionando virtualmente” em relação aos que estão realizando trocas presenciais. Lipovetsky e Serroy (2013, p. 77) ampliam essa discussão afirmando que “é pela imagem da tela que o mundo existe e que os homens o conhecem como ele se dá a ver, com a hierarquia, a forma, a força que a imagem lhe confere [...] a cultura que aqui se estabelece impõe o reino do virtual”; e ainda,

³⁴ Fundação norte-americana sem fins lucrativos, apartidária, privada, que pesquisa cuidados com a saúde.

Não devemos nos deixar enganar: a sedução do vídeo não se limita apenas à magia performática das novas tecnologias, mas sim, enraíza-se profundamente no ganho da autonomia individual almejada, na possibilidade que todos têm de ser senhores do seu tempo e ficar menos presos às normas das organizações pesadas (Lipovetsky, 2005, p. 5).

As escolas, instituições ainda bastante pesadas na concepção pós-moderna, têm feito pressão para que os estudantes não utilizem celulares, computadores e similares durante as aulas, mas este é um controle difícil de ser realizado em tempos onde os alunos não aceitam mais restrições a sua vontade e a maioria deles têm o apoio das famílias nesta conduta. Essa é uma das mazelas que a pós-modernidade tem desencadeado. Consideramos que no lugar da proibição absoluta, cabe mais a utilização deste recurso como aliado do professor, e aqui temos mais um aspecto a ser potencializado no espaço da formação contínua.

Pensando em tecnologias comunicativas, o acesso a estas, é tão importante quanto aos bens culturais e a ampliação da titulação e da produção acadêmica, para a superação de necessidades formativas de várias naturezas; sem uma boa cultura, como pode o professor ensinar? Como pode transitar por aspectos referentes à filosofia, à sociologia, à economia e ao neoliberalismo que encharcam nossas vidas, infiltrados como estão em nossa sociedade líquida-moderna (BAUMAN, 2002)?

Para identificarmos necessidades formativas em várias dimensões, inclusive na subjetiva, é preciso analisar o estágio de desenvolvimento profissional. Em uma condição de cultura precária, estas necessidades serão por demais básicas comprometendo a qualidade da ação pedagógica. É razoável considerarmos que o desenvolvimento profissional pressupõe investimentos múltiplos na formação contínua, e o desenvolvimento pessoal que o constitui, investimento na cultura geral.

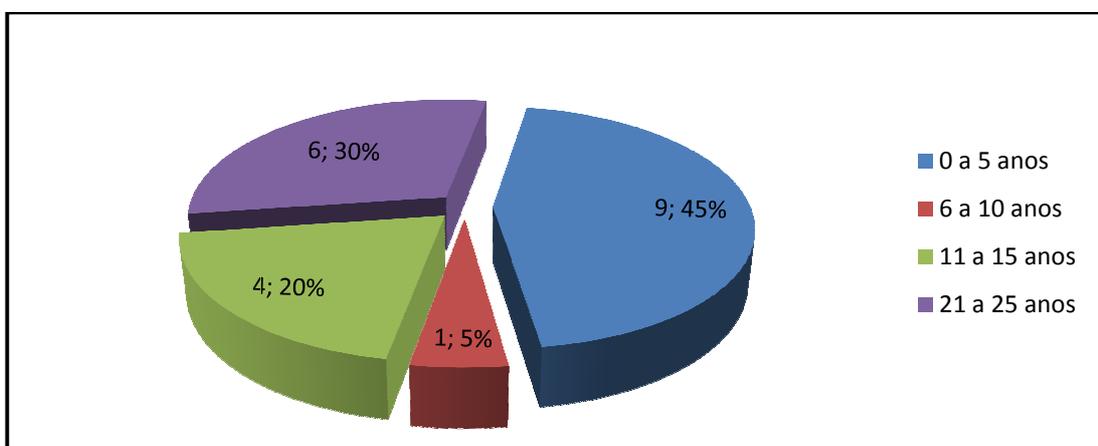
Não por acaso os professores que consideraram nosso questionário “difícil” de ser respondido, também serem aqueles que acenaram com um maior distanciamento dos produtos culturais e da formação contínua, como discutimos na sequência deste texto; a profissionalização perpassa a cultura assim como a identidade.

3.2.2 A formação profissional na expectativa docente

Todos os professores que participaram da pesquisa são licenciados em Ciências Naturais ou Ciências Biológicas, sendo 65% formados em IES particulares e 35% em públicas gratuitas. Destes, 54% admitiram que não queriam ser professores, mas que adentraram à licenciatura por outros motivos, como a disponibilidade de vagas nos concursos públicos, a relativa facilidade em ser aprovado no processo seletivo³⁵, o valor da mensalidade do curso, a não exigência de fiador pelo FIES,³⁶ entre outros citados.

Entretanto, foi reiterado por estes professores que uma vez emergidos na docência, adaptar-se a ela foi uma escolha consciente para alguns, necessária para outros, devido a circunstâncias diversas. De modo geral, houve um entendimento nos grupos de discussão de que quem deixa o magistério da Educação Básica – nível de ensino com maior índice de rejeição pelos professores (RAMOS, 2013), geralmente o faz nos primeiros três anos de atuação profissional.

Gráfico 2: Tempo de atuação profissional docente



Fonte: Maia, D. P. 2015.

Os questionários confirmaram relatos segundo os quais, muitos colegas têm deixado, em poucos anos, a docência por outra atividade. Encontramos a maior parte dos docentes nas extremidades cronológicas da carreira. Iniciantes com até cinco anos de efetivo magistério perfizeram o total de 45%, enquanto 30%

³⁵ Concurso para ingresso nas universidades públicas.

³⁶ Fundo de Financiamento Estudantil.

encontram-se na extremidade oposta da profissão, já próximos ao processo de aposentadoria.

Muitas pesquisas têm discutido o abandono da docência. Inúmeros fatores concorrem para isto, como a precarização das condições gerais de trabalho associadas à crescente desvalorização social da profissão e dos salários atribuídos à função docente notadamente na educação pública (GATTI, 2009; RAMOS, 2013). Confirmando esta tendência, nos foi relatado por duas professoras com poucos meses de docência, a intenção de ficar na escola somente até a obtenção de outro emprego; ambas fazem outro curso superior e afirmaram não gostar das condições sociais e materiais de trabalho, uma delas justificou assim, sua vontade de deixar a carreira docente:

Pior que o baixo salário e a carência material da escola é a atitude negativa dos alunos que vai desde a mais completa indiferença a qualquer atividade que você proponha, até a hostilidade abertamente declarada (Professora L).

Ela ainda completou apresentando-nos a seguinte proposta:

Vocês deveriam pesquisar as necessidades psicossociais dos alunos para tentarmos entender porque eles são tão resistentes ao estudo e a um bom comportamento. A impressão que tenho é que eles desprezam o conhecimento e nos desprezam porque de alguma forma o adquirimos, o representamos (Professora L).

As queixas aqui expressas foram recorrentes também quanto aos professores mais antigos. A indisciplina foi o tema mais constante em se tratando da relação professor – estudante.

Vários dos mais novos na profissão, mesmo concursados, têm migrado para outros ramos de atividade, outros com mais tempo de serviço, pareceram resignados com as condições atuais, demonstrando um toque de desencanto com o trabalho docente. Este grupo (30%) foi o mais resistente quanto a nossa proposta de identificação das necessidades psicossociais.

Eles reconhecem que sua formação contínua tem sido negligenciada em alguns casos, e que nem todos os professores são ótimos em seu desempenho, mas apontam de forma geral, como causas principais para o desinteresse pela profissão, o desvalor social da docência e algumas especificidades das políticas educativas que facilitam muito, a progressão de alunos sem dedicação aos estudos, fatos que ampliam bastante os conflitos nas relações entre professores e estudantes, com vieses da indisciplina à violência.

Lipovetsky (2005, p.8) referindo-se ao individualismo crescente em confronto com as instituições ou costumes ainda tradicionais ou disciplinares afirma que “é essa última fronteira que está se desvanecendo diante de nossos olhos com uma rapidez extraordinária”. Advém daí conflitos com desdobramentos diversificados, interferindo em dimensões também diferenciadas que vão da saúde física e emocional ao incentivo para o envolvimento com o processo educativo.

As pesquisas desenvolvidas em torno dos saberes docentes são convergentes quanto à importância destes como elementos constituintes da formação e manutenção dos professores na docência. Os saberes são entendidos como modos de saber-fazer que os professores desenvolvem a partir das experiências vividas que vão sendo transformadas em técnicas e legitimadas pelas ações em sala de aula.

Estes saberes da experiência (TARDIF, 2002) não têm sua origem em teorias ou currículos, mas nas tentativas bem sucedidas ou não, vivenciadas pelos professores no trabalho em salas de aula. Realizam-se como ações relacionadas intimamente às condições materiais da escola e subjetivas dos sujeitos que a constituem. São elementos intrínsecos que bem desenvolvidos consolidam os profissionais na carreira e desenvolvem sua identidade profissional.

3.2.3 Condições de trabalho dos professores

Nas conversas mantidas com os professores, assim como nas informações expressas nos questionários, ficou evidente que para a grande maioria dos sujeitos da pesquisa, as condições objetivas presentes comprometem tanto a qualidade do trabalho quanto à concepção profissional estabelecida a partir do mesmo. Elas

caracterizam-se como elementos materiais e imateriais, sendo estes últimos os de maior complexidade, pois se associam à dimensão subjetiva dos sujeitos, estando além do alcance de medidas burocráticas e implementações de políticas públicas.

Foram relatadas por 55% dos professores, cargas horárias semanais de quarenta horas, 35%, convivem com escorchantes sessenta horas em duas ou três escolas diferentes, enquanto que apenas 10% trabalham apenas um período (vinte horas semanais). Os professores com maior quantidade de turnos justificaram essa jornada como forma de contrapor-se aos baixos salários recebidos. Todos são mantenedores financeiros únicos ou principais de suas famílias, e encontraram na terceira jornada, a possibilidade de adquirir casa própria ou automóvel.

Estes trabalham também na iniciativa privada e apontam como vantagem principal do serviço público, a estabilidade advinda do concurso, mas afirmam que na iniciativa privada, as condições materiais, inclusive os salários, são bem mais atrativas. Estas opiniões também foram partilhadas pelos demais professores.

Questionamos os professores que trabalham os três turnos, em relação ao tempo destinado a questões como pesquisa, elaboração de planejamento, atividades, avaliações e suas correções e participação em eventos formativos, todos afirmaram ter motivos específicos para no momento, priorizarem a questão salarial em detrimento de outros aspectos profissionais, comprometendo inclusive o lazer e a atenção destinada à família. Uma das professoras que vivencia esta situação relatou que muitos colegas abraçam uma carga tão pesada de trabalho com a expectativa de, em curto prazo, reduzi-la; entretanto,

Fica difícil diminuir o ganho real, principalmente se o salário está comprometido com financiamentos, por exemplo; ninguém gosta de trabalhar tanto, mas às vezes não há opção, os salários estão muito defasados...trabalho assim há oito anos e não consigo reduzir a jornada sem reduzir o orçamento da família (Professora C).

Esses professores reconheceram a redução qualitativa em sua atuação profissional, na saúde e na convivência social em decorrência do excesso de horas trabalhadas. Nas observações em sala de aula, ficou evidente que a maior parte deles tem interesse no processo educativo e procura fazer um trabalho de qualidade, muito embora o cansaço físico, o sono acumulado e o estresse

(declarado por todos) decorrente de múltiplos aspectos pessoais, concorram para uma atuação de menor destaque perante as turmas, quase sempre muito lotadas.

Quanto à horas semanais de trabalho pedagógico extraclasse remunerado, em Manaus, apenas a Secretaria Municipal de Educação atende a este critério, destinando um dia por semana para sua realização, denominado horário de trabalho pedagógico (HTP). Cada dia da semana os professores de um componente curricular (ou agrupamento) devem realizar atividades de planejamento, correção de avaliações e estudo, na escola. É uma estratégia que não atende de todo as demandas existentes, mas que já representa um ganho significativo e que deveria ser extensivo a todos os docentes e em todas as áreas do ensino.

Outro aspecto que teve implicações na qualidade da ação docente testemunhada durante as observações foi a lotação das classes que, conforme já citado anteriormente, eram numerosas. Das turmas observadas, 10% tinham de quarenta e um a quarenta e cinco alunos, as demais (90%), mais de cinquenta alunos, dessas, duas tinham mais de sessenta estudantes matriculados. Os professores disseram que é muito difícil não haver pelo menos 15% de ausentes todos os dias; às vezes, como nas sextas-feiras, segundas-feiras, e dias de chuva forte, esse índice chega próximo a 40%.

Na escola “C” a relação espaço físico X lotação das salas era bem mais comprometida. Havia mais estudantes registrados no diário de classe do que carteiras nas salas. Nos dias em que estivemos lá observando as aulas, em nenhuma das turmas, todos compareceram. Afirmamos com absoluta certeza que se todos os matriculados comparecessem, não haveria lugar para todos dentro das salas.

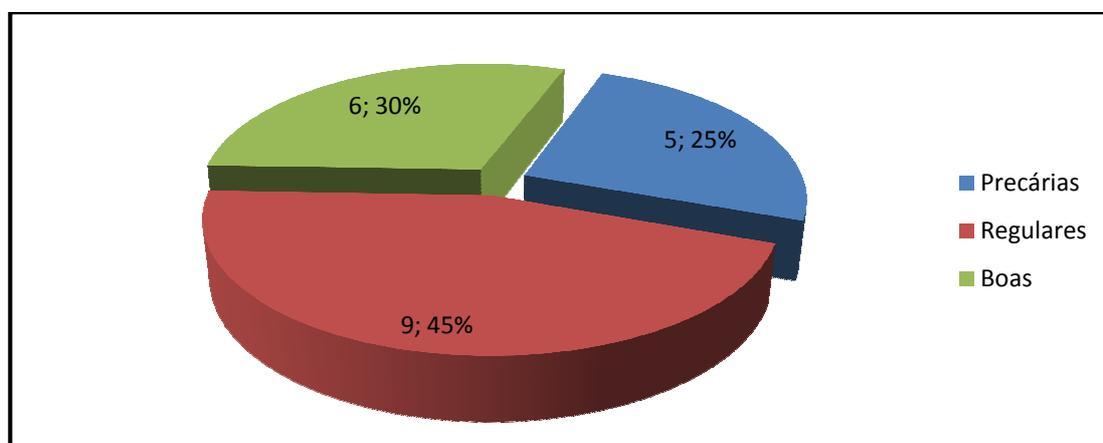
Estas não foram projetadas para essa quantidade de ocupantes, as carteiras ficavam muito próximas o que praticamente inviabilizava a circulação dos professores para um atendimento individualizado. Atividades em equipes também foram prejudicadas pela pouca circulação das pessoas e mobilização das carteiras.

Devido ao calor que tipifica o clima da cidade de Manaus, quando ocorreu interrupção no fornecimento de energia ou defeito no funcionamento dos aparelhos condicionadores de ar, as aulas tornaram-se impossíveis de serem consideradas processos de ensino. As pedagogas das escolas afirmaram que não podem dispensar os alunos sem que se cumpram pelo menos três dos cinco tempos previstos, para que aquela data seja contada como dia letivo.

Os estudantes ficavam nas salas com os professores, mas o calor exacerbava a indisciplina e a indiferença à qualquer proposta de atividade. Enquanto o caos se estabelecia, o ensino já havia se tornado inviável.

A inexistência de locais amplos e arejados nas escolas, associado à superlotação e à impossibilidade ou não capacidade por parte dos professores, de desenvolver atividades experimentais, demonstrações práticas de fenômenos naturais, ou mesmo lúdicas ou recreativas, são fatores que em nossa análise, também concorrem para que os estudantes a considerassem pouco atrativa. Um ambiente físico adequado e agradável, predispõe a todos, professores, estudantes e demais funcionários para uma ação mais centrada nas questões cognitivas, e colaborativas quanto à realização das propostas de ação educativa. Os professores foram unânimes em concordar com a principal queixa dos estudantes: A estrutura física das escolas precisa ser melhorada o mais breve possível.

Gráfico 3: Condições materiais relacionadas ao trabalho docente



Fonte: Maia, D. P., 2015.

Na apreciação dos professores, as condições materiais relacionadas ao trabalho docente não foram qualificadas como ótimas ou excelentes por nenhum dos participantes. A referência a este aspecto é importante porque juntamente com a cultura geral do professor, interfere significativamente nas possibilidades de atuação no ensino, considerando-se apenas as manifestações mais imediatas que se expressam nas ações em sala de aula e nas atividades planejadas.

Na dimensão subjetiva, as condições materiais também auxiliam ou interferem na elaboração de elementos que contribuem para uma pré-disposição, ou motivação capaz de alavancar além das ações didáticas pedagógicas, as inter-relações sociais presentes na escola.

Enseja-se que ultrapassando o currículo declarado, a atuação dos professores mobilize aspectos outros que estabeleçam condições adequadas para o ensino com função social, que subjaz a um processo de elaboração de sentidos e significados orientadores para a construção da cidadania, das representações sociais revisitadas pela pós-modernidade líquida e de um conhecimento científico tecnológico adequado às demandas atuais.

Pensadas desta forma, as condições objetivas são impulsionadoras de uma educação de qualidade e não meros itens de conforto material ou de materialização de ações sistemáticas. Há que se buscar políticas que viabilizem tais condições a todas as escolas públicas, independentemente de critérios outros como a proximidade com grandes centros urbanos, como ocorre hoje.

Não por acaso, questionamos os professores quanto às condições sociais relacionadas ao trabalho docente para analisarmos as concepções que têm em relação às modificações sociais e as interferências destas em suas atividades profissionais. Nossa intenção foi buscar a leitura que eles fazem da dimensão social do público com o qual trabalham, ou seja, o nível de desenvolvimento cultural, de responsabilidade social, de participação política, de valorização da educação como mobilizadora de melhores condições de vida.

Mais uma vez, nenhum dos participantes classificou este item como ótimo. Verificamos um agravamento qualitativo na apreciação dos sujeitos em relação ao item anterior (condições objetivas), quando 55% apontaram como precária as condições de esclarecimento e criticidade social dos estudantes e de suas famílias. 30% indicaram serem regulares estas condições e somente 15%, qualificou-as como boas.

Associados a estes dados temos os relatos dos professores que foram unânimes em apontar as modificações nos padrões de moralidade e enfraquecimento da valorização da família, enquanto elemento estrutural da sociedade, como responsáveis pela arbitrariedade de muitas relações interpessoais

que, na escola se manifestam negativamente³⁷ através da indisciplina, do desrespeito à figura do outro (independente de quem seja o outro) e cada vez mais frequentemente, da violência.

Uma professora comentou este aspecto de forma bem sucinta ao dizer-nos

Os alunos não têm limites porque os próprios pais não os possuem, não educam seus filhos porque não receberam educação; a indisciplina é uma forma de manifestar indiferença a convenções não partilhadas, mas não é uma exclusividade desta geração que está aqui na escola se comportando como se estivesse em suas casas (Professora A).

Esta discussão tem elementos significativos quando verificamos que a grande maioria dos professores (85%) compartilha desta opinião com pouca variação no grau de interferência da indisciplina no processo ensino aprendizagem. O professor com mais tempo de docência, que leciona em turmas de nono ano e trabalha principalmente com alunos fora da faixa etária apropriada para este nível de escolaridade, declarou:

Quanto mais baixo o nível cultural das famílias, mais difícil tem sido a relação com os alunos, a maioria deles não quer se dedicar, estudar, não têm exemplo em casa, querem passar de ano sem aprender... e passam! Os pais mandam os filhos para cá por causa do Bolsa Família³⁸, não do conhecimento [...] eu acredito que o problema da indisciplina é primeiro um problema de valores familiares que uns têm e outros não... quem não tem vem pra escola atrapalhar nosso trabalho e incentivar outros a um comportamento desordeiro. Vão ficando para trás nos estudos (Professor J).

Ele complementa seu desabafo

[...] tenho visto nos últimos anos, muito bons profissionais deixarem a escola pública ou o magistério por causa da falta de respeito dos alunos e das famílias. Os desacatos são de todo tipo desde a depredação dos automóveis se estacionarmos em frente à escola, até xingamentos e ameaças diretas; alguns acham que isso só acontece no Rio de Janeiro, mas infelizmente é uma realidade cada vez mais frequente em nossa cidade. A direção tenta controlar, mas a situação extrapola os limites de ação disciplinar que as escolas podem exercer. O Conselho Tutelar tem sido convocados a mediar as situações mais graves, mas não parece que esteja melhorando, pelo contrário (Professor J).

³⁷ Conforme já referido anteriormente.

³⁸ Programa do Governo Federal de assistência a famílias carentes.

A indisciplina e o desinteresse pelos estudos têm sido relacionados como decorrentes das grandes modificações sociais que demonstram ser mais restritivas e intensas nos estratos sociais menos privilegiados economicamente. Quanto à mudança nos conceitos de privilegiados e despossuídos, há quase meio século atrás, Miguel de Cervantes já registrava que a desigualdade social deriva da divisão entre os que têm e os que não têm, sejam bens materiais ou imateriais³⁹; eles giram inevitavelmente entre o entusiasmo da defesa e o ardor da deploração de posições antagônicas decorrentes da posse ou não de diferentes objetos sócio historicamente elaborados e desejados.

Para Giroux (2011) esse comportamento irreverente e às vezes até violento dos jovens decorre dos pais que parecem não se importar ou não querer assumir o ônus e a responsabilidade de compartilhar interesses, tempo, atenção, sentimentos com seus filhos, para ele,

Os jovens de hoje vivem uma era inédita de apelo simbólico, material, e violência institucional. A crise da juventude é uma crise enraizada na perda de qualquer sentido da história, da memória da sociedade, da ética e da responsabilidade social [...] não simplesmente como uma narrativa pessoal, mas como um modo de análise que busca conectar problemas privados a questões sociais mais amplas (GIROUX, 2011, p. 9).

Bauman discute este aspecto da educação destacando “o menosprezo desalentador com que se trata a escola”, ele prossegue afirmando:

Numa sociedade afluyente, o trabalho do professor muitas vezes é desconsiderado, pois nos países mais abastados esse investimento de longo prazo nos filhos exige a participação ativa que os pais, ocupados demais e presos à armadilha consumista, não querem ter (BAUMAN, 2013c, p. 32).

Muitos pais consideram o fato de atender materialmente seus filhos, como suficiente e que sua liberdade está acima das relações familiares. Esta exclusão

³⁹ Conforme conceitos discutidos em CERVANTES SAAVEDRA, M. de. *Dom Quixote de La Mancha*. São Paulo: Nova Cultural, 2003.

afetiva vivenciada cada vez com mais intensidade por muitas famílias, tem influenciado no comportamento dos estudantes. “Há muitos jovens que não respeitam absolutamente os adultos” (BAUMAN, 2013c, p. 51). Estes que se consideram independentes das amarras morais e culturais já tidas como superadas, são na verdade uma legião de *neets*⁴⁰ produzidos “por uma técnica insidiosa – que torna agradável a privação contínua e faz da servidão algo percebido e sentido como liberdade de escolha.” (BAUMAN, 2013c, p. 34). A alienação parece ter recebido outras denominações enganosas como “liberdade de escolha”, mas quem escolhe o que se o movimento da juventude parece uma grande massa quase indissolúvel?

Também foi focado nos grupos de discussão, que a desistência da carreira docente tem estado atrelada a estas questões disciplinares tanto quanto à valorização social do trabalho docente e dos salários. A associação entre condições não adequadas sejam materiais ou imateriais, tem, em uma análise mais ampla, diminuído o prestígio do trabalho docente em várias instâncias. Se nos depararmos nesta questão com mais atenção, perceberemos que as implicações se desenrolam para dimensões outras.

A concepção social da figura do professor como orientador ou facilitador no processo de aprendizagem tem sido distorcida pela agilidade do acesso à informações dos mais variados tipos e níveis de aprofundamento, principalmente via *internet*. Algumas das características mais notórias da modernidade líquida são a velocidade do acesso à informação e a efemeridade das relações sociais (BAUMAN & DONSKIS, 2014), estas características confrontam profissionais pouco capacitados ou atualizados, já que a sociedade busca eficiência e praticidade em todos os processos vivenciados.

Quando a figura do professor deixou de ser referência de conhecimento seguro, passou a ter sua “autoridade” questionada pela nova ordem de relações sociais que se instituíram, assim como pais e avós, que estão sendo paulatinamente substituídos por outros ícones sócio culturais menos afeitos ao tradicionalismo das relações interpessoais.

Em nossa análise da caracterização sociodemográfica dos professores participantes da pesquisa, detectamos que 60% são concursados; destes 75% apresentam o menor tempo de docência e 25% o maior tempo no magistério. Os

⁴⁰ Jovens não engajados nos processos educativos, formativos ou produtivos economicamente, na faixa dos quinze aos vinte e dois anos.

demais professores (40%) foram contratados em caráter temporário por Processo Seletivo Simplificado promovido pela Secretaria de Educação. Observamos que na prática o enquadramento funcional parece ser um fator incentivador já que o contrato temporário só é renovado por mais um ano, após apreciação do gestor da escola. Critérios como assiduidade, pontualidade e empenho no desenvolvimento das atividades coletivas são avaliados e repassados à Secretaria de Educação.

Os professores que detêm esses contratos ou não conseguiram ser aprovados em concurso público ou trabalhavam até pouco tempo, somente em escolas particulares e migraram para o serviço público como forma de ampliar sua participação no mercado de trabalho. Foi notado em nossas observações, que este grupo destacou-se por apresentar as melhores atividades quanto à interação dos estudantes e versatilidade de ações pedagógicas.

Nos grupos de discussão com demais professores, ouvimos o relato de que o “professor contrato” procura “mostrar serviço” uma vez que não dispõe de qualquer tipo de estabilidade, nem mesmo a garantia de sua permanência até o final do referido acordo de trabalho, conforme já aludimos anteriormente. Mas existe outra leitura que não foi verbalizada nos grupos de discussão, mas que percebemos existir e foi-nos confirmada pelas pedagogas das escolas: A ótima atuação de alguns professores contratados desperta ciúmes entre o grupo dos concursados desmotivados que alegam ser uma questão de tempo para aqueles se “enquadrarem” às condições do ensino público ou desistirem da docência.

Arguidos individualmente em relação a esta situação, alguns professores contratados demonstraram desconforto em comentá-la; afirmaram ser notória em algumas escolas, a diferenciação que há, entre os próprios colegas, quando não se goza do título de “concursado” ou quando (e principalmente), se empenham em desenvolver um trabalho diferenciado. Uma professora relatou que,

Eles (os estudantes) não gostam de aulas sempre iguais, só cópia, cópia, cópia. Não é por exibicionismo, mas procuro fazer atividades que chamem a atenção, que os anime a participarem; a aula fica melhor para eles e para mim...é muito desagradável entrar em uma sala e sentir a rejeição, o desagrado deles em relação a você, o ambiente fica tenso e o professor só se impõe através de gritos e pancadas na mesa. Não gosto desse tipo de relação estressada, sem respeito, gosto de me sentir confortável, aceita na turma e isso se consegue com trabalho sério [...] os alunos sabem identificar muito bem o professor “embromão”, e não o respeitam por isso. Além do mais, quando eles participam, eles aprendem. Aí vem o problema, se você é

contratado e não concursado os colegas te olham enviesado, dizendo que você está inventando trabalho, querendo cair nas graças do diretor para garantir mais um ano na escola. Os próprios colegas de trabalho nos rejeitam, para mim, isso é desculpa para não se dedicarem (Professora B).

A situação expressa é fator de cisão entre o colegiado da maioria das escolas públicas, segundo relatos individuais; nos grupos de discussão este assunto foi respeitosamente ignorado, demonstrando que existe e que interfere na relação entre os professores e no trabalho docente mais do que expresso nos comentários anedóticos esporadicamente vinculados nas salas de professores. A diferenciação entre professores de extratos funcionais ou titulações diferentes pode constituir um entrave ao bom desenvolvimento das atividades escolares e do desenvolvimento das possibilidades formativas no coletivo docente. Gestores participativos e atentos ao desenvolvimento das relações sociais e profissionais, geralmente administram bem estas situações, impedindo sua ampliação. A pedagoga de uma das escolas visitadas comentou conosco:

Procuramos semear um clima de coleguismo, sem competição, senão fica difícil lidar com tantas diferenças e a qualidade do trabalho é prejudicada, entretanto, os mais antigos são também os mais resistentes em aceitar que precisam modificar seu comportamento, aceitar as novidades e os novos que chegam aqui cheios de vontade (Lídia)⁴¹.

Gestores comprometidos com a escola desenvolvem ações que potencializam as relações entre o corpo docente e demais funcionários, estabelecendo alvos claros; o incentivo ao trabalho de equipe, por exemplo, auxilia no desenvolvimento de habilidades que às vezes não são reforçadas ou manifestas no trabalho isolado. Na ação colaborativa o ganho é de todos, uma vez que os processos formativos informais são também determinantes para o desenvolvimento dos saberes pedagógicos e da profissionalização. Destacamos mais uma vez a importância do interesse do professor em participar tanto do processo de educação quanto de formação contínua. Intencionalidade, pró-atividade e criticidade são atributos

⁴¹ Nome fictício

desejáveis aos profissionais atuais, principalmente considerando-se as demandas do mercado de trabalho, e na escola não pode ser diferente.

3.2.4 Dimensões socioculturais e políticas associadas à docência

O desenvolvimento profissional é influenciado por interferências socioculturais e condições decorrentes das políticas públicas praticadas e características de dado contexto temporal. Perguntamos aos professores qual o grau de contribuição dessas políticas para a docência, na intenção de verificarmos o entendimento deste importante elemento do processo educativo. Dos participantes, 80% responderam que as políticas públicas têm contribuído de forma apenas regular com o trabalho docente, porque, conforme já aludido anteriormente, apresentam um foco exageradamente paternalista em relação ao estudante, premiando-o com possibilidades múltiplas de progressão na escolarização, inclusive através de programas sociais assistencialistas, sem, entretanto, a contrapartida em relação ao comprometimento com o estudo, a participação e a responsabilidade no cumprimento das atividades.

Nos grupos de discussão realizados, a apreciação dos professores foi bastante precisa quanto a este aspecto. Eles não estavam a defender a reprovação simples e cabal dos estudantes, mas a seriedade ética no processo avaliativo. Eles manifestaram sentimento de pesar em relação à política praticada pelas secretarias que impõe índices pré-determinados de aprovação para cada ano escolar, que devem ser cuidadosamente observados. Foi relatado que o professor não concursado pode ser “devolvido” para a Secretaria de Educação, caso mantenha suas turmas, por dois bimestres seguidos, abaixo dos índices estipulados.

Este relato foi sustentado por professores das quatro escolas visitadas. É necessário esclarecer que eles contestam algumas prerrogativas dos estudantes porque, segundo referido, há distorções entre o que é sugerido na legislação e o que é cobrado nas escolas. Ainda segundo os professores, muitos estudantes não se dedicam porque sabem que serão aprovados. As avaliações praticadas (cópias) reforçam esta ideia. Quando a família não orienta e acompanha o desenvolvimento

da aprendizagem, os estudantes, até por imaturidade ficam muito alheios à sua aprendizagem e ao envolvimento no processo educativo como um todo.

Os professores relataram que as políticas públicas assistencialistas – cujos méritos sociais não são nosso objeto de discussão – acabam por contribuir com uma percepção errônea por parte de grande número de famílias, uma vez que o foco recai simplesmente sobre a frequência do estudante e não sobre sua efetiva aprendizagem. Sabemos que o presenciar de aulas sem a devida imersão no processo desenvolvido, tem eficácia rarefeita e deficitária quando se trata da escolarização. Dito de outra forma, não basta frequentar, tem que participar para aprender.

Consideramos que a qualidade do ensino não pode ser mensurada tão somente por estatísticas, mas pela aplicabilidade dos conhecimentos desenvolvidos na escola e como estes modificam o contexto dos estudantes. O bom ensino é aquele que amplia possibilidades de inserção social e econômica, através da mobilização de aspectos cognitivos, culturais e afetivos. Estes aspectos não são compatíveis com verificações metodológicas abreviadas – análises estatísticas com fins políticos - precisam de tempo para serem expressos com precisão na sociedade, através da ampliação de melhores condições de emprego, renda e vida.

Apesar de não ter sido objeto principal de nossa investigação, as políticas públicas para a educação e seus desdobramentos foram temas que mais suscitaram a participação nos grupos de discussão. O ponto nevrálgico não foi a apreciação partidária, mas os desdobramentos sociais das políticas legalmente instituídas ou subjetivamente praticadas. Os relatos construíram uma imagem bastante fragilizada do professor como profissional pouco valorizado, pouco participativo nas possibilidades de desenvolvimento da nação e, talvez o mais preocupante, com poucas possibilidades de modificação, em médio prazo, desta caricatura profissional insípida.

Alguns apontaram a dificuldade de acesso a programas de pós-graduação *lato sensu*, a quase impossibilidade de adentrar a programas de *stricto sensu*, de não haver incentivo à pesquisa e a outras modalidades de formação como elementos que mantêm a maioria dos docentes em um “limbo do desenvolvimento profissional” – expressão de uma professora que já tentou, algumas vezes, adentrar a um mestrado. Ela afirmou com veemência sua opinião:

Simplesmente não dá! A concorrência é muito grande para um reduzido número de vagas, chega a ser desleal com quem trabalha como eu, há mais de dez anos na escola pública e que sempre estudou em escola pública também; aí o professor fica sem opção para desenvolver-se profissionalmente e cai no conformismo, na rotina das aulas iguais, ou vai embora, larga a escola (Professora T).

São afirmações como esta que comprovam o interesse de parcela significativa de professores da rede pública de ensino, que gostaria de continuar seus estudos, mas que estão impossibilitados pela exiguidade de vagas nos programas das universidades públicas. Sem outras possibilidades, a maioria desiste.

Somente 20% dos participantes apontaram como boas as contribuições das políticas para a docência. Este grupo manifestou-se mais em relação ao contentamento com a aprovação no último concurso público realizado pela Secretaria de Educação. A estabilidade característica dos cargos públicos via certame, foi indicada como mais atraente do que a própria remuneração. É indiscutível sua importância como ganho trabalhista, entretanto, dependendo da concepção pessoal de desenvolvimento profissional, esta característica da empregabilidade no serviço público, pode configurar-se como um estímulo negativo ao desenvolvimento da carreira docente, quando alguns professores acreditam que já conquistaram a benéfica mais importante de sua profissão e abandonam qualquer movimento formativo.

A acomodação a uma condição profissional pode ser tendenciosa para algumas pessoas, reduzindo ou aniquilando o estímulo a uma ampliação de suas capacidades profissionais. Na docência pública existe um fator agravante: a quase inexistência de um padrão mínimo de desenvolvimento profissional que balize as ações dos professores em sala de aula e nos processos formativos.

Não havendo acompanhamento no desenvolvimento profissional e no processo de superação de necessidades formativas,⁴² o professor fica orientado apenas por sua concepção intrínseca de desenvolvimento profissional. Esta condição tende a fragilizar as dimensões que subjazem ao trabalho do professor, tornando-o, com o passar do tempo, desarticulado dos contextos científico e pedagógico, ou seja, desqualificado (SAVIANI, 2009).

⁴² Mesmo daquelas restritas às questões mais simples conceituais e metodológicas.

Foi reiterado nos grupos de discussão, que muitos professores acabam deixando de estudar, de planejar e de buscar conhecimentos múltiplos que auxiliem nas ações, só porque não são estimulados ou cobrados quanto a isto. Segundo a expressão de uma professora, estão desmotivados ou “desencantados” com os desdobramentos da educação pública.

Destacamos a importância de 96% dos participantes terem afirmado que a imagem negativa que a sociedade tem em relação à figura do professor, expressa pela ampla desvalorização da carreira docente (LEITE & YAMASHIRO, 2013; GATTI, 2009), incomoda mais que os baixos salários recebidos, e é mantida pela pouca disposição das políticas públicas em fortalecer a imagem do professor através de ações que efetivamente valorizem a carreira docente. Este aspecto também abundantemente comentado nos grupos de discussão parece ser o cerne de muitas necessidades psicossociais, considerando-se os desdobramentos psicológicos, emocionais e sociais desta opinião que se mostrou unificada no grupo de professores.

A relevância, inclinações e desdobramentos das políticas públicas que interferem direta ou indiretamente sobre o professor precisam ser analisadas com mais profundidade. As intencionalidades sociais também. O intervalo entre o que é vivido e o que é desejado (enquanto necessidade substancial), nas salas de aula, parece-nos um produto dialético entre reprodução da condição social pós-moderna e subjetividade pessoal.

Essa relação se manifesta de formas diversas na dinâmica das escolas porque o cotidiano tem sido marcadamente influenciado pelas interações sociais, tecnológicas e globalizantes da modernidade líquida (BAUMAN, 2013c; LIPOVETSKY & JUVIN, 2012). Discutindo a relação entre pós-modernidade e educação, Lipovetsky desenha um quadro complexo que expõe da seguinte forma:

A indiferença cresce. Em lugar nenhum o fenômeno é tão visível quanto no ensino, no qual, em alguns anos e com uma velocidade relâmpago, o prestígio e a autoridade dos professores desapareceram quase completamente. Hoje em dia a palavra do Mestre deixou de ser sagrada, tornou-se banal e situa-se em pé de igualdade com a palavra da mídia e o ensino se transformou em máquina neutralizada pela apatia escolar feita de atenção dispersa e de ceticismo desenvolvido em relação ao saber. Grande confusão dos Mestres. Esse desafio pelo saber é bem mais significativo do que o tédio dos estudantes, que é variável. Por isso a escola se parece menos com uma caserna do que com um deserto onde os jovens vegetam

sem grande motivação ou interesse. A escola atual é um corpo mumificado e os professores compõem um corpo fatigado e incapaz de lhe insuflar vida. Portanto, é preciso inovar a qualquer preço: cada vez mais liberalismo, participação, pesquisa pedagógica (LIPOVETSKY, 2005, p.22).

O aviltamento da relação professor – aluno hipertrofia a confiança e a autonomia docente. A deposição dos valores morais que foram e ainda são vivenciados pela maioria dos professores, notadamente os com mais idade, aparece como desarticuladora subjetiva da suposta estabilidade desta relação.

Foi manifestada ainda por muitos professores, durante nossas conversas, a preocupação quanto ao recorrente adoecimento docente. Este aspecto não foi abordado em nosso questionário por não ser objeto de nossa pesquisa, mas surgiu nos grupos de discussão em três das quatro escolas visitadas. Os professores afirmaram que as políticas públicas não atentam à questão do desgaste físico e psicológico do professorado. Os relatos apontaram como condições insalubres a grande lotação das salas de aula, a indisciplina de parte significativa dos estudantes e os desrespeitos à figura do professor praticados por estudantes e alguns pais. Eles consideraram estes fatores interligados e depreciativos de sua saúde física e psicológica.

Muitos têm diagnóstico de nódulos nas cordas vocais e sofrem crises de laringite com bastante frequência. As licenças médicas são paliativas e estão longe de constituírem uma solução. Segundo a opinião dos professores, salas com no máximo trinta e cinco alunos seriam mais fáceis de administrar. Com menos barulho, a voz poderia ser poupada e empregada em um tom mais saudável, mas segundo os comentários feitos, a cada ano que passa a lotação aumenta, e com ela os fatores que promovem a exacerbação do desgaste físico do professor.

Também recorrente tem sido as licenças por estresse emocional. Segundo os mais antigos nas escolas, são frequentes os afastamentos das salas de aula, e a recolocação ou readaptação de professores no serviço burocrático, para o cumprimento do tempo de serviço restante até a aposentadoria. O detalhe desta questão é que muitos desses profissionais ainda estão muito longe do término de suas carreiras.

As relações conflituosas com os estudantes que flagradamente desacatavam os professores, principalmente em relação ao uso indiscriminado do telefone celular

durante as aulas, constituem-se também como fator desencadeador de fragilidades emocionais que tendem, segundo os relatos, a desencadear adoecimento de ordem psicológica

É difícil competir com o Google! Eles querem a novidade da informação instantânea no movimento do filme, das cores, das formas 3D. Este é um dos motivos deles lerem mal e escreverem pior ainda. Será que esse encanto pela internet dura para sempre (Professor F)?

Uma possibilidade de enfrentamento parcial desta situação seria uma ampla formação para os professores que ainda se sentem excluídos digitais, possibilitando o emprego efetivo deste recurso que adentrou a escola e que veio para ficar. É preciso acompanhar o desenvolvimento e utilização das tecnologias assim como das representações sociais (BAUMAM, 2013b), somente assim ela poderá produzir significados que gerem conhecimentos.

A maioria dos professores ouvidos (75%) considerou que a função social do ensino não tem sido alcançada ou desenvolvida com eficácia, devido às interferências imprecisas das políticas educativas - conforme discutido anteriormente – e também por concepções culturais pouco desenvolvidas por muitas famílias em relação à importância dos estudos como fator básico de desenvolvimento pessoal e sócio econômico.

Quadro 3 - Atendimento da função educativa pela família e escola

Dimensões sociais	Nunca	Quase nunca	Às vezes	Quase sempre
Escola	-	15%	75%	10%
Família	30%	30%	40%	-

Fonte: Maia, D. P., 2015.

Analisando a percepção dos professores em relação à atuação educativa das escolas e das famílias, observamos a precariedade qualitativa destas que são as

principais dimensões a trabalhar questões cognitivas e socioculturais do ser humano. Novamente afirmamos que a principal queixa referida pelos professores nos grupos de discussão e nos questionários não foi relacionada a ganhos materiais ou condições objetivas de trabalho, mas sim às condições sociais onde se desenvolve seu trabalho, com ênfase na desvalorização social do mesmo

Os professores falaram abertamente sobre a falta de respeito e de limites no comportamento expresso pela maioria dos estudantes. Ficou evidente que esta situação está interferindo em muitas dimensões do trabalho docente. Inapropriada, esta conduta sabota os planejamentos, interfere na realização das atividades propostas, estimula animosidade entre os estudantes, ampliando ainda mais a indisciplina e interferindo marcadamente na disposição dos professores em dedicarem mais tempo à preparação de suas aulas e à formação contínua. Esta condição de desvalor do processo ensino aprendizagem tem minado resistências profissionais e difundido uma expectativa muito reduzida em relação à potencialização da qualidade da educação pública, notadamente em cidades grandes como Manaus, onde as desigualdades econômicas e culturais têm se tornado cada vez mais marcantes.

Segundo os professores, a função social do ensino tem sido prejudicada pela pouca orientação das famílias que esperam que a escola eduque seus filhos.

Recebemos crianças e adolescentes sem limites, acostumados a fazerem só o que têm vontade, não acatam orientações, não produzem, não estudam; o individualismo e agressividade com que agem, demonstram a falta de educação doméstica (Professora D).

A discussão foi sendo ampliada:

O pior de tudo é a família vir à escola reclamar que nós professores não podemos exigir tarefas ou um padrão de comportamento porque constrange o aluno ao tirar-lhe a possibilidade de escolha. Para mim essa história de constrangimento é desculpa que tira a atenção do problema central para tentar justificar um comportamento que não é correto (Professora P).

As mais recentes concepções de desenvolvimento pessoal e social advindos com a pós-modernidade líquida (BAUMAN, 2013a, 2009) parecem ainda não estar bem definidas em alguns estratos sociais. A verdadeira liberdade de ação pressupõe reflexão crítica que subjaz à realização de atos muitas vezes não desejados, mas realizados tendo em vista sua importância no contexto em que vivemos. Dito de outra forma, ser livre não é “não fazer”, mas fazê-lo de forma intencional, crítica, compreendendo sua importância e desdobramentos em nossa vida. Falta esta percepção a muitos pais e certamente a muitos estudantes.

Os professores (30%) opinaram nos questionários que as famílias não têm cumprido seu papel educativo ou o tem feito de forma inapropriada e esparsa, e sustentaram esta ideia nos grupos de discussão ao lembrar-nos do comportamento que testemunhamos nas salas e nos pátios das escolas. Infelizmente em nossas observações presenciamos várias ocorrências de condutas impróprias ao ambiente escolar, agressivas ou desleixadas, condizentes com os relatos dos professores.

A relação entre família e escola deve ser mais próxima do que se pode perceber em uma breve análise. Desacertos ou dificuldades nos relacionamentos familiares quase sempre se expressam no âmbito escolar de maneiras variadas: da timidez à agressividade, da introspecção à verbosidade, os estudantes trazem seu universo familiar para a escola. Quando este está em desacordo com o que é socialmente aceito em um local cuja finalidade é a educação, então algo não está bem ajustado.

Enquanto se multiplicam as famílias recompostas, e tendo perdido todo o caráter de evidência, a família tornou-se incerta, objeto de hesitação, de deliberação, de decisão estritamente individual [...] também é verdade que os papéis sexuais e as relações entre os gêneros não estão mais inscritos no mármore; tudo nesse domínio se tornou aberto, negociável, indeterminado (LIPOVETSKY & SERROY, 2013, p. 54).

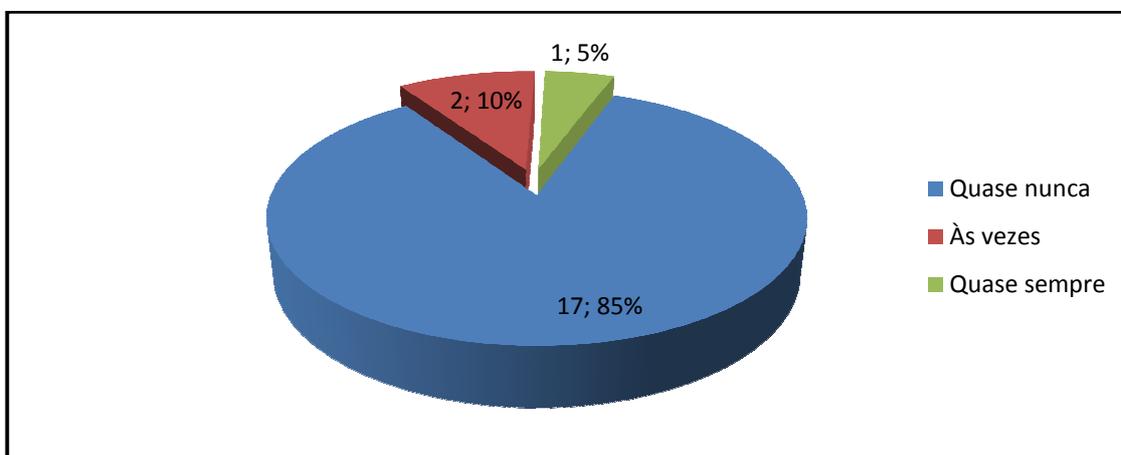
Mesmo considerando toda a modificação nos papéis sociais, as novas estruturas familiares e a tolerância com diferentes posturas morais e éticas, há de se convir que para a manutenção das múltiplas relações que se estabelecem no ambiente escolar, assim como para o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem, faz-se necessária a observância de critérios básicos de respeito e participação. Se o desejado é que a escola produza bons resultados, então

precisamos todos - professores, gestores, administradores, políticos, pais, comunidade em geral - direcionarmos nossos recursos, energias, ações e intenções para o engajamento real dos estudantes, no processo de aprendizagem.

O desenvolvimento cognitivo e cultural diminui as diferenças entre as pessoas quando passam a compartilhar as mesmas representações sociais, desenvolvendo interesses comuns ou aproximados. Bauman (2013a, 2009) discute a individualização das relações, a efemeridade das normas e a transcendência do conhecimento. Ele propõe que a educação progrida de forma adequada à sociedade, respeitando suas características temporais. Não seriam os conflitos relatados, exemplos da não apropriação, pela escola, da nova ordem social?

As condições psicossociais básicas devem ser estimuladas para que as relações entre os sujeitos sejam claras e produtivas. Pensando em verificar as condições de desenvolvimento profissional e formação contínua, indagamos sobre o acesso a bens relacionados à atuação docente e à cultura geral.

Gráfico 4 – Acesso dos professores a bens culturais



Fonte: Maia, D. P., 2015.

Dos participantes da pesquisa, 85% declararam que os baixos salários associados às demandas familiares materiais, inviabilizam a compra de bens como livros, assinaturas de revistas, computadores, máquinas fotográficas e outros eletrônicos de última geração, com emprego na sala de aula, serviço de *internet* de qualidade, participação em eventos da área da educação. Foram listados também

casa própria e automóvel, como bens ainda não adquiridos e que se constituem alvos materiais prioritários para a maioria das famílias.

Somente uma professora afirmou gastar sistematicamente parte de seu salário com bens culturais voltados ao lazer, mas também à docência. Provavelmente contribui o fato dela ser uma das mais jovens, solteira, residente e mantida financeiramente pelos pais, segundo relatou no grupo de discussão. Uma parcela também pouco expressiva (10%) mantém com alguma regularidade, o consumo desses itens, mas também concordou que os ganhos salariais são exíguos frente a produtos imprescindíveis à qualificação docente, mas não tão acessíveis. Livros foram os itens mais citados devido aos altos custos.

Para o desenvolvimento profissional faz-se necessário a compreensão de como os saberes profissionais se estruturam e interferem na elaboração das práticas diárias. A temporalidade e a heterogeneidade destes saberes dependem, em parte, do acervo científico, pedagógico e cultural que o professor dispõe, e de como ele os relaciona ao contexto vivenciado (PUENTES, AQUINO & QUILLICI NETO, 2009).

Se o docente tem restrição ao acesso de produtos desta natureza, apresenta maior dificuldade na elaboração das inter-relações possíveis e cabíveis ao processo de ensino. Esta situação caracteriza necessidades formativas mais fáceis de equalizar, uma vez que o suprimento material costuma ser suficiente para resolvê-las.

Lembramos que as pesquisas desenvolvidas em torno dos saberes docentes são uníssonas quanto à importância destes como elementos constituintes da formação docente. Eles podem ser entendidos como modos de saber-fazer que os professores desenvolvem a partir das experiências vividas que vão sendo transformadas em técnicas e legitimadas pelas ações em sala de aula. Estes saberes são chamados saberes da experiência (TARDIF, 2002), não têm sua gênese em teorias ou currículos, sendo oriundos das experiências vivenciadas pelos professores. Eles se constituem como ações relacionadas intimamente às condições materiais da escola e subjetivas dos sujeitos que a constituem - professores e estudantes.

Os saberes da experiência são intrínsecos a cada profissional porque são elaborados de acordo com o sentido que cada indivíduo atribui à determinada situação. Eles são reforçados pela imprevisibilidade e pela complexidade do ato de ensino que promove a necessidade de julgar, em determinadas situações, e de

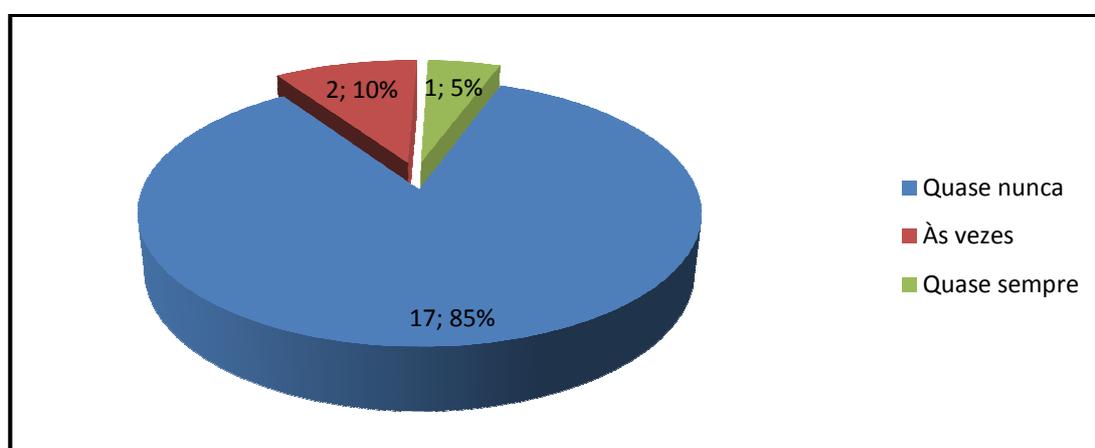
promover intervenções, exigindo reflexão, agilidade e criatividade; ou seja, a ação docente é a instância de formação, apropriação e mobilização de saberes docentes.

Ainda analisando a atualização e formação dos professores, perguntamos como tem sido o acesso à formação contínua, entendida como aquisição de competências científicas, pedagógicas, culturais e epistemológicas para a consolidação das ações com qualidade necessária à superação de entraves decorrentes da formação inicial ou do desenvolvimento profissional.

Esta é uma questão complexa cuja primazia se estabelece a partir de desdobramentos subjetivos e socioculturais de diferentes quinhões. O processo formativo mesmo realizado na coletividade é individual, intrínseco, complexo e induzindo a um aperfeiçoamento profissional e individual numa perspectiva de permanência. O ideal é que atenda às exigências sociais do contexto de trabalho onde as necessidades formativas são identificadas.

Em nossa pesquisa buscamos compreender a concepção de formação que eles possuíam e o nível de engajamento no processo. Neste quesito consideramos os cursos de pós-graduação e também toda atividade formal nas escolas (encontros e oficinas pedagógicas), na Secretaria de Educação ou qualquer outra instância formativa, além de atividades informais como leituras. Ampliamos ao máximo a categoria “formação contínua” para verificarmos ambientes ou dimensões formativas eram mais frequentadas pelos professores.

Gráfico 5 – Acesso à formação contínua



Fonte: Maia, D. P., 2015.

Surpreendeu-nos a maioria (85%) afirmar que quase nunca tem acesso a cursos de formação contínua. Apesar de nossos esclarecimentos, muitos só assim a consideram, se este processo estiver atrelado à obtenção de um título. Momentos mais específicos nas escolas, como as jornadas pedagógicas que ocorrem geralmente no início dos semestres, não foram devidamente considerados, pois de acordo com os relatos, estes encontros constituem-se como formação continuada⁴³ - atividades pontuais, deslocadas das práxis, do trabalho pedagógico - não tendo, portanto, capacidade para modificar a forma de ser e de agir do professor (dimensão psicossocial).

Ainda segundo os professores, estes eventos têm enfoque em técnicas padronizadas que buscam melhorar o desempenho no trabalho, mas em uma perspectiva mais behaviorista que construtivista. Pimenta (2002, p. 16) discute este aspecto salientando,

O distanciamento da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco tem contribuído para gerar uma nova identidade do profissional docente. No que se refere à formação, a prática mais frequente tem sido a de realizar cursos de suplência e/ou atualização dos conteúdos de ensino.

É importante que os professores compreendam a riqueza das propostas de formação contínua que têm amplas possibilidades de alcançar necessidades formativas relacionadas à especificidades do contexto e a condições psicossociais dos que vivenciam estas dificuldades.

Nos grupos de discussão eles relataram que os eventos formativos promovidos pela Secretaria de Educação têm alcance limitado porque são pensados para o coletivo docente, sem considerar as especificidades das escolas ou a subjetividade dos professores. Estes programas pré-elaborados dificultam o aproveitamento tendo sua eficácia restrita aos contextos mais próximos das problemáticas tratadas.

Desta forma, segundo os professores ouvidos, as necessidades formativas não estão sendo identificadas e tratadas, mas trabalhadas de modo amplo, tentando

⁴³ Conforme conceituamos no início de nosso referencial teórico.

atingir o maior número possível de profissionais. Entretanto, inúmeras fontes (ALMEIDA, 2005; GALINDO, 2011; GATTI, 2008; RAMOS, 2013) entre outros, confirmam que as ações formativas devem ter orientação específica, sendo planejadas e executadas com o intuito de superar necessidades já identificadas ou de ampliar competências e habilidades.

O movimento formativo legitima o profissionalismo docente porque este processo também entendido como superação de necessidades subjetivas ou não, percebidas e associadas à docência, é absolutamente racional e pessoal, pois somente a mobilidade do querer individual é capaz de levar o professor a uma análise crítica de sua atuação e, em um movimento contínuo, a querer empenhar-se em superar fragilidades, desenvolvendo-se e elaborando uma postura e identidade profissional mais adequadas. Portanto, os eventos formativos nas escolas devem preferencialmente atender à problemática de seus contextos, produzindo efeitos diretos sobre o desenvolvimento profissional e a qualidade do processo de ensino.

Poucos professores indicaram participar “às vezes”, ou “quase sempre” de encontros de natureza formativa. Estes baixos quantitativos são preocupantes, pois a associação de fatores críticos tende a potencializar de forma negativa a educação, e a formação de professores é um desses fatores complexos.

As pedagogas e gestores das escolas esclareceram-nos que as Secretarias de Educação executa atividades interdisciplinares voltadas à formação contínua, mas que muitos profissionais não as frequentam porque ocorrem no contra turno de seu horário, mas trabalham em outro local, não sendo possível assim, sua participação. Nos grupos de discussão foram manifestadas inúmeras razões para este comportamento, mas o que mais sobressaiu foi a individualidade, que pressupõe o isolamento nos processos profissionais, e a concepção de que o que já é sabido, é suficiente para o ensino público – outra ideia questionável!

Nos grupos de discussão não houve consenso sobre o porquê de muitos professores considerarem a formação contínua não prioritária. A maior parte apegou-se a questões já discutidas como o desvalor social, o desinteresse dos estudantes e as precárias condições materiais de trabalho – incluídas aqui as questões salariais.

As características culturais decorrentes da nova ordem social pós-moderna pareceram não terem sido ainda bem percebidas. Mas elas existem e subjazem ao desenvolvimento profissional.

Até aqui temos verificado a coexistência do conflito entre formação e qualidade do trabalho docente em viva evidência de que há necessidades a serem supridas assim como ajustes ou implantação de condições operacionais mais adequadas ao funcionamento das escolas e ao atendimento de suas carências.

O professor precisa ter acesso a formação de qualidade, que vise prioritariamente lacunas advindas da formação inicial e outras, decorrentes da relação entre sua ação, o contexto, as condições de trabalho e suas concepções sócio culturais, de modo que favoreçam o desenvolvimento profissional (LEITE & YAMASHIRO, 2013).

Partindo deste critério de qualidade, o ato pedagógico deve ser ao mesmo tempo objetivo e subjetivo; objetivo quando na dimensão científica, pedagógica e subjetivo quanto à mobilização de saberes intrínsecos ao professor, relacionados de maneira única, às representações de identidade, cultura e trabalho.

A consciência das diferentes concepções pedagógicas pode torná-lo mais eclético, permitindo aos professores transitá-las, apropriando-se ora de uma ou outra, dependendo do contexto de sala de aula. A versatilidade metodológica enriquece e motiva a aprendizagem, o copismo empobrece por reduzi-la a um procedimento mecânico desprovido de contextualização.

Independente da abordagem que se estabeleça para analisar a educação, a formação de professores aparece sempre como prioridade e não casuísmo, porque o magistério é importante sustentáculo para as transformações sociais demandadas nas últimas décadas (TARDIF & LESSARD, 2012). Não é ocioso lembrar que a ampliação qualitativa da escolaridade passa necessariamente pela formação docente e que esta está arraigada a representações tradicionais e a interesses instituídos.

A crise no magistério não é somente na formação contínua ou uma especificidade do Brasil, mas vivenciada por inúmeras nações como discutida por Lipovetsky e Serroy (2013, p. 38) “Para onde a burguesia envia hoje seus filhos? Para as escolas de comércio mais que para a Escola Normal Superior; de mais bom grado para os negócios e as finanças do que para as letras, a história ou mesmo as ciências exatas”. Percebe-se que as questões relacionadas à formação docente continuam sendo complexas e estão cada vez mais atreladas às condições intrínsecas dos sujeitos e dos desdobramentos do desenvolvimento do mundo pós-moderno.

3.2.5 Percepção de necessidades formativas

Conforme já explicitado anteriormente, quando apresentamos nosso projeto de trabalho aos professores, destacamos nossa intenção em pesquisar necessidades formativas de origem psicossocial, ou seja, enfocando a subjetividade em relação às interações socioculturais e afetivas dos professores, por isso as consideramos complexas. Apresentá-las isoladamente poderia ser uma forma de direcionar os professores, algo que prejudicaria a qualidade dos resultados obtidos.

Quadro 4- Identificação de necessidades formativas

Âmbito de ocorrência das N.F.	Nunca ocorrem	Quase nunca ocorrem	Ocorrem às vezes	Ocorrem quase sempre	Ocorrem sempre
Conceitual científico	35%	50%	15%	-	-
Pedagógico metodológico	40%	45%	15%	-	-
Inter-relações sociais	20%	-	40%	40%	-
Cultura geral	30%	10%	60%	-	-
Subjetivo/ pessoal	25%	-	45%	30%	-

Fonte: Maia, D. P., 2015.

Então optamos por trabalhar outras dimensões em que também ocorrem demandas profissionais de maneira que os professores fossem percebendo o nível crescente de sua complexidade e subjetividade. Em nosso questionário procuramos mapeá-las de maneira a elaborarmos um perfil adequado à pesquisa, mas fizemos inicialmente, referência a necessidades mais simples de serem detectadas e

atendidas, ampliando a dimensão destas até a abordagem pretendida para a análise de nosso problema.

Segundo opiniões expressas nos questionários, o domínio dos aspectos científicos, específicos para a docência no Ensino Fundamental, é adequado e não se constitui uma fragilidade ou problemática para 85% dos sujeitos. Os demais (15%) apontaram a existência parcial de dificuldades que às vezes se manifestam, sem, no entanto, constituírem um entrave ao desempenho em sala de aula.

Na dimensão pedagógica, referente aos saberes próprios do professor em sua ação de ensino, o mesmo patamar de domínio foi manifesto, com uma variação mínima entre a identificação de necessidades que nunca ocorrem ou que ocorrem pouco. Novamente repetiu-se o montante de 15% de professores que reconheceram a existência de lacunas de origem pedagógica que interferem em seu trabalho. Nos grupos de discussão quase todos admitiram ter tido na formação inicial, uma abordagem muito fragilizada em relação aos aspectos didáticos metodológicos, mesmo tratando-se de cursos de licenciatura.

Em quase todas as IES os cursos de licenciatura ainda têm forte orientação para o bacharelado; as disciplinas relativas ao ofício docente ocorrem pouco em relação ao conjunto geral da formação inicial, com predominância das fundamentações teórica conceituais em detrimento das práticas educacionais relativas aos processos de ensino. Quando as abstrações teóricas suplantam as ações voltadas para o trabalho do professor, a abordagem genérica e descritiva tende a fragilizar a formação inicial.

O exposto nestes dois tópicos do questionário não trás necessariamente uma novidade. Entretanto, ao cruzarmos estas informações com nossas observações em sala de aula, verificamos haver um descompasso entre o relatado e o executado por alguns professores. Principalmente em relação à dimensão pedagógica, foi claramente percebida a existência de dificuldades quanto à versatilidade de metodologias e avaliações.

Entendemos que o contexto de uma sala de aula apresenta inúmeras dimensões e inter-relações, e que nossas conclusões não podem ser tão simplesmente isoladas, mas evidenciamos uma rotina metodológica centrada em cópias do livro ou do quadro, que não estimulam nem alunos, nem professores e que não ensinam. Por que então 85% dos professores afirmaram não ter

dificuldades no gerenciamento das atividades em sala? Se as metodologias existem e os professores afirmam conhecê-las, por que não são aplicadas?

Nos grupos de discussão levantamos estas hipóteses, alguns pareceram ter esquecido o fato de que acompanhamos suas aulas, conversamos com os estudantes, tivemos acesso aos registros produzidos - cadernos, cartazes, murais interativos e alguma produção textual muito reduzida. A justificativa para não empregar metodologias ativas e realizar atividades que procurassem associar o contexto ao conteúdo girou em torno de três ideias bastante difundidas entre professores e demais funcionários de algumas escolas públicas: o desinteresse dos estudantes, a lotação das salas de aula, e a carência material/espacial de muitas escolas.

Algumas falas pareceram desculpas ou justificativas de algo injustificável: o desleixo profissional. A ideia corrente entre o grupo dos desmotivados já anteriormente definidos por uma professora como “desencantados”, é a seguinte: se é para a escola pública, qualquer coisa serve... Preferimos optar por nos abster de comentar tamanho reducionismo, considerando que o silenciar seja mais ético que o embate. Mas não vamos nos calar perante um fato feliz: nossa constatação de que há muito bons professores fazendo um trabalho sério, comprometido e que não se auto-penalizam por isso, mas que aproveitam as alegrias, embora simples, que a docência promove; são profissionais!

Considerando possíveis conflitos de interesses e sabendo da expressiva indisciplina de alguns grupos dentro das escolas, questionamos se as inter-relações entre os sujeitos do ambiente escolar apresentavam-se como uma dimensão onde se poderiam encontrar necessidades não identificadas ou trabalhadas. Dos professores, 20% responderam afirmando que nunca ocorriam, pois cada sujeito ocupava seu próprio “nicho” – expressão empregada por uma professora em um grupo de discussão. O empenho de alguns em se manter afastado das relações pessoais ou profissionais ficou bem evidenciado, lembrando os postulados de Bauman (2013b, 2009) acerca do isolamento social que se contrapõe a uma sociedade cada vez mais próxima através de recursos comunicativos, mas que tem ampliado a resistência ao contato pessoal.

Perguntamos: o isolamento por si só, já não caracteriza uma necessidade a ser tratada? Ou vamos desconstruir as bases epistemológicas da sociologia e esquecer que a humanização decorreu tanto do processo de socialização quanto do

desenvolvimento cognitivo de nossos cérebros vantajosamente e volumosamente evoluídos?

Na esteira (talvez?) da sensibilidade que perscruta a modificação no comportamento social por influência da pós-modernidade (HALL, 2014), 40% dos professores indicaram que às vezes percebem necessidades no âmbito das inter-relações sociais e que estas influenciam o desenvolvimento de suas ações profissionais. Outro grupo também quantificado em 40% foi mais incisivo afirmando que identifica esta necessidade quase sempre.

Nos grupos de discussão podemos perceber uma tendência à compreensão da importância das relações entre os diferentes sujeitos que atuam na escola, apesar dos papéis diferenciados, para a ampliação da qualidade do ensino. Quando tratamos com contextos economicamente desfavorecidos, percebemos a clara inflexão à precariedade cultural, que muito leva à violência e por sua vez, à criminalidade. Nesta ambiência de carências múltiplas a ação docente deve alargar-se para além do currículo instituído e possibilitar a indução de ações de resistência e enfrentamento a condições deploráveis. Estamos nos referindo ao ensino com função social que pressupõe entre outros aspectos, a construção de inter-relações adequadas ao desenvolvimento da cidadania e da capacitação crítica para o mundo produtivo através do trabalho qualificado e gerador de condições dignas de vida.

Pensar ensino com função social implica a ressignificação dos papéis sócio culturais do professor e da escola, através de práticas inclusivas, logo democráticas. Para que elas se estabeleçam o docente precisa dominar aspectos gerais da cultura e utilizá-los como ferramenta para a inserção de conhecimentos científicos no contexto reconhecido pelos estudantes.

Ao questionarmos se os professores reconheciam necessidades no âmbito da cultura geral, buscamos identificar o nível de apropriação de conhecimentos gerais que favorecem a transposição de conhecimentos científicos e a elaboração de conceitos.

Do grupo pesquisado, 60% dos professores afirmaram que às vezes se deparam com dificuldades pertinentes a aspectos culturais, 10%, quase nunca, e 30% nunca perceberam necessitar desenvolver este aspecto. Nos grupos de discussão muitos manifestaram os telejornais e documentários como fonte principal de atualização, seguida do acesso à *internet*. A leitura de livros e revistas foi menos cotada devido ao custo das publicações, segundo a apreciação dos participantes.

No quesito cultura, o conhecimento relatado pelos docentes corresponde ao observado nas aulas e na convivência dos ambientes coletivos, principalmente nas salas de professores. Entretanto, cremos ser necessário comentar que 30% deles apresentaram dificuldades linguísticas bastante básicas como, por exemplo, erros na concordância nominal.

É compreensível que pessoas com menor acesso a bens culturais tenham expressão oral e escrita mais comprometida em relação à norma culta, mas a superação desta condição passa pela mobilização da vontade pessoal de suplantar essas fragilidades.

Professor que fala (muito) errado é algo a ser revisto, considerando-se a facilidade de acesso a fontes e materiais de estudo geralmente disponíveis nas bibliotecas das escolas. A melhora de nossa capacidade intelectual – considerando o aspecto mais amplo do termo – trás desdobramentos benfazejos não somente na consistência de nossa atuação profissional, mas também na valorização social da docência.

Como nosso objetivo geral foi analisar as necessidades formativas de professores de Ciências através da dimensão psicossocial, e suas relações com a identidade, o desenvolvimento profissional e a formação contínua no contexto da pós-modernidade, tivemos como cerne de nosso questionário a apreciação dos professores quanto à ocorrência no âmbito subjetivo, de necessidades de múltiplas ordens, que interferissem de alguma forma em suas ações profissionais. 25% dos sujeitos da pesquisa afirmaram nunca ter identificado tal situação; entretanto 75% confirmaram suas ocorrências em níveis diferenciados de frequência.

Discordamos da ideia de que as questões subjetivas não influenciem nossas ações profissionais, porque somos organismos com múltiplas dimensões, todas interligadas, dependentes e ao mesmo tempo contribuintes de nossas características, ações e julgamentos. Somos multidimensionais por natureza.

Quando o professor reconhece a existência de uma vulnerabilidade que interfere no seu desenvolvimento profissional ou no seu bem-estar pessoal, já iniciou um processo de superação, uma vez que dificuldades ou conflitos somente são tratados após sua identificação. Nos grupos de discussão a conversa em torno desta questão foi animada e polêmica.

A animação ficou por conta da exposição que alguns fizeram, em relação a suas próprias necessidades de desenvolvimento profissional e pessoal, o que

contribuiu para um clima participativo e bastante centrado na temática proposta; a polêmica foi decorrente da defesa acirrada entre o posicionamento polarizado que alguns fizeram questão de defender com entusiasmo.

Foi o momento mais concorrido nos grupos de discussão, muitos opinaram, concordando ou discordando, relacionando diferentes necessidades a múltiplos fatores, apresentando intervenientes e possíveis formas de ajustamento.

Algo que gostaríamos de registrar foi a manifestação de vários professores em relação à compreensão da existência e importância da dimensão psicossocial como elemento bastante presente na ação docente.

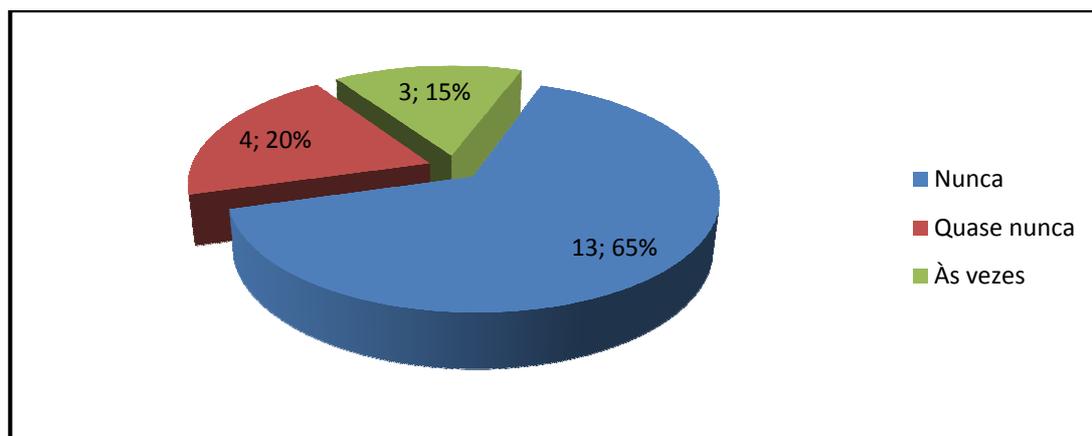
Aqui constatamos a realização de nosso quarto objetivo específico, pois os professores propuseram algumas questões para a ampliação de seu desenvolvimento profissional, considerando sua dimensão subjetiva. Discutimos estas propostas ao final de nossa explanação acerca dos dados coletados nos questionários.

3.2.6 Vivências de formação contínua

Um auto-exame minucioso foi o que propusemos aos participantes da pesquisa para ajudarmos a verificar se nos eventos ou processos de formação contínua dos quais já participaram, foram tratados alguns aspectos subjetivos, se a individualidade do docente foi considerada como importante para seu desenvolvimento profissional, se existem abordagens formativas para além das dimensões teórico-metodológicas, ou o que alguns espaços de formação têm considerado como prioritário para potencializar ações de ensino e demais situações a elas circunscritas.

Em resposta aos questionários, 85% dos professores indicaram que os processos identitários e a dimensão subjetiva são temas praticamente não contemplados nas ocasiões formativas. Tal situação necessita ser averiguada com atenção, pois a subjetividade pessoal subjaz às intenções, ações e julgamentos imiscuindo-se no dia-a-dia do trabalho desenvolvido e nas relações travadas em sala de aula.

Gráfico 6- Referência a aspectos identitários na formação contínua



Fonte: Maia, D. P., 2015.

Constatamos através da confrontação dos questionários e observações das aulas que existe uma relativa passividade docente, ou seja, a banalização do ato pedagógico por alguns professores através da supressão de qualquer criticidade ou manifestação de autonomia reflexiva, contribuindo para a reprodução de modelos tradicionais e tecnicistas desprovidos de significados contextuais, não alicerçados nas condições atuais necessárias à promoção da educação. Esta conduta demonstra ser consequência do desfavorecimento social e material que se acampou da profissionalidade docente, a partir da democratização e consequente massificação da educação básica, ocorrida no decurso da década de setenta, e que subsiste até hoje (SAVIANI, 2009; TANURI, 2000).

A ausência da visão amplificada e complexa da formação contínua pode redundar em orientações mais restritas às instrumentalizações e aplicações de técnicas e procedimentos burocráticos relativos à outras atribuições do professor. Esta abordagem, segundo relatos dos grupos de discussão, foi a mais comum proposta formativa por eles vivenciada. Os conteúdos foram determinados pela equipe técnica da Secretaria de Educação e os formadores nem sempre demonstraram ter, eles próprios, a formação adequada à temática proposta.

A quase totalidade dos sujeitos da pesquisa afirmou nunca ter atentado claramente à relação entre seus aspectos subjetivos e necessidades formativas específicas. Nos grupos de discussão analisamos em conjunto o que seriam subjetividades mais ou menos intrínsecas e suas associações com o trabalho docente. A subjetividade alimentada por uma boa autoestima fortalece o prosperar

de posturas proativas desejáveis ao desenvolvimento profissional, possibilitando desdobramentos qualitativos favoráveis ao ensino.

Nos grupos de discussão pedimos que os professores explicassem como ocorria a abordagem dos aspectos subjetivos, de orientação identitária relatados como às vezes presentes, por 15% dos professores. Em suas falas observamos uma imprecisão em relação a tal conceito, uma vez que foram referidos aspectos de “preferência ou vontade”, e não de identidade.

No decorrer da discussão ficou evidente para todos que a identidade e a subjetividade docente ainda não são propostas concretas nas ações formativas, pelo menos não nas que este grupo de professores teve acesso. Mas Silva (2009, p.32) nos lembra da importância de tais processos ao afirmar que “os processos identitários docentes resultam de sucessivas interações que se estabelecem entre o sujeito e os diversos meios socioculturais e profissionais nos quais se insere em distintas ocasiões”.

Como nenhum dos professores participantes da pesquisa teve a possibilidade de adentrar a programas de pós-graduação em nível de mestrado, não coube a discussão referente a este grau de formação.

Para captarmos ao máximo as impressões dos docentes sobre o processo de formação contínua, apresentamos este item sem respostas fechadas. Tanto nos questionários quanto nos grupos de discussão as ideias foram variadas, mas com notória inflexão à dimensão instrumental do trabalho docente e prevalência da competência técnica da didática.

A compreensão e o reconhecimento que os professores possuem acerca da formação contínua, de necessidades formativas e das relações destas com o contexto das salas de aula, nos pareceram ainda não bem definidas para todos. Muitos acreditam que um bom professor é aquele que ministra sua disciplina sem erros conceituais, cumpre todas as exigências da escola e consegue administrar bem o ambiente das salas de aula. Segundo a ideia corrente expressa nos relatos, este professor não terá necessidades formativas porque terá poucas “dificuldades a enfrentar”.

Perguntamos então, sobre a aprendizagem, sobre a multidimensionalidade do processo ensino aprendizagem, sobre o ensino com função social, sobre o desenvolvimento de habilidades e competências em nossos estudantes... A maioria das respostas atribuiu ao desinteresse dos estudantes – e de suas famílias – a ação

docente automática ou não refletida, não vinculada a um contexto social e afetivo efervescente, presente em praticamente todas as salas de aulas que visitamos em nossas observações.

A percepção da maior parte dos professores parece estar distanciada da ideia de formação contínua estruturada pela abordagem reflexiva constituindo-se como processo onde ele é sujeito atuante e não mero apreciador de propostas advindas de outras instâncias, como uma injunção externa. Não estamos aqui culpabilizando os professores, pois testemunhamos o bom desempenho de muitos deles; para sermos mais justas é necessário dizermos que a atuação de alguns é excelente, considerando as condições absolutamente precárias com as quais lidam... Escolas onde às vezes, nem água potável havia para beber! Como já mencionamos, existem muitos bons professores trabalhando na rede pública de ensino.

Quadro 5 - Concepções sobre formação contínua

Como a formação ocorreu		Como deveria ocorrer
Conteúdo fraco, pouca contribuição prática.	85%	Conteúdo deve ser significativo para o trabalho do professor.
Conteúdo voltado a aspectos burocráticos do planejamento e não à ação docente.	65%	O processo ensino aprendizagem deve ser o foco central.
Conteúdo voltado à instrumentação - receitas	75%	Conteúdo deve ser voltado à metodologias, mas não receitas.
Formadores com pouca segurança, sem domínio do assunto.	85%	Professor de professor deve ser qualificado.
Formação no contra turno é inviável; professores trabalham em turnos e locais diferentes.	100%	Formação prevista no calendário escolar semestral.
Sem relação com as condições da escola.	75%	Tem que referenciar o contexto de cada escola.
Muita palestra, poucas oficinas, minicursos ou ações.	90%	É fazendo que se aprende.

Fonte: Maia, D. P., 2015.

Centramos nossa apreciação no descaso de alguns em relação aos processos de formação contínua vivenciados ou oferecidos. Entretanto, Faltam quantidade e qualidade de processos formativos, segundo os relatos apresentados pela expressiva maioria dos participantes da pesquisa.

Verificamos pelo exposto que as oportunidades de formação contínua ofertadas aos professores não tem tido a participação deles na escolha dos temas ou das metodologias aplicadas. Segundo relatado nos grupos de discussão, as jornadas ou encontros formativos são organizados por equipes técnicas e apresentados para o público docente de diferentes escolas.

Outro empecilho é o horário em que a formação acontece, pois no contra turno praticamente todos os professores trabalham em outro local, o que inviabiliza a participação. Conforme apontaram, as possibilidades formativas às quais tiveram acesso foram insuficientes e distanciadas da realidade da sala de aula e mais ainda de suas dimensões subjetivas.

Foram apresentadas críticas ao desempenho de alguns formadores, em relação à qualidade e domínio conceitual apresentado, assim como à metodologia desenvolvida em eventos formativos, demasiadamente centrada em palestras, sem a participação de atividades práticas. Este tipo de condução bastante conceitual, pode acarretar dificuldades adicionais ao aproveitamento da proposta formativa.

Se considerarmos apenas o domínio cognitivo, a mera apresentação de informações (conhecimento) mesmo que interpretadas (compreensão), se não forem usadas em um contexto aproximado ao da sala de aula (aplicação) poderão não favorecer relações claras e precisas (análise), tornando pouco provável que o professor as utilize para a formulação de novas entidades cognitivas (síntese) e julgamentos por critério de razão e lógica (avaliação).

O ideal em toda formação seria que o aprendizado não ficasse aquém do nível de análise, segundo as categorias crescentes de domínio cognitivo propostas por Bloom (FERRAZ & BELHOT, 2010), para garantir que novas estruturas sejam elaboradas; mas de acordo com o relato dos professores, este nível de aprendizado não ocorre com frequência.

Entendemos que para a compreensão e estabelecimento das condições que interferem na formação contínua e no reconhecimento e confronto de necessidades formativas de origem subjetiva, seja imprescindível ao sujeito analisar sua atuação profissional e suas demandas pessoais associadas direta ou indiretamente a suas

ações em sala de aula, buscando compreender quais fatores entravam suas realizações nos âmbitos coletivo e individual.

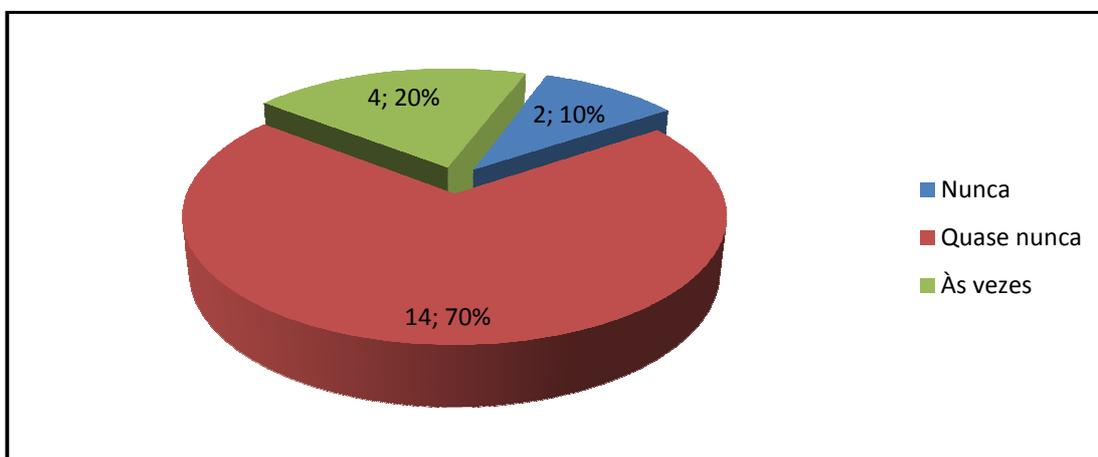
O movimento formativo legitima o profissionalismo docente, devendo ser racional e intrínseco, pois somente a mobilidade do querer é capaz de levar o profissional a uma análise crítica de sua atuação e, em um movimento contínuo, a buscar empenhar-se em superar fragilidades, elaborando postura e identidade profissionais mais adequadas.

Para compreendermos bem a ideia de necessidade formativa de ordem subjetiva, é preciso lembrar como se instauram os saberes docentes e como interferem no desenvolvimento profissional.

Os saberes auxiliam na compreensão do professor de suas necessidades formativas e na sistematização da ação do que é qualitativamente produzida pelo desenvolvimento destes saberes (FREIRE, 2004; GUIMARÃES, 2005; TARDIF, 2002). Dito de outra forma, o trabalho docente produz saberes específicos para cada contexto sociocultural.

Preocupou-nos a indicação de que 90% dos sujeitos não estabelecem a relação entre as propostas formativas e os saberes que desenvolvem no trabalho pedagógico. Evidenciamos através do questionário e confirmamos nos grupos de discussão, que os saberes docentes, notadamente os saberes da experiência não têm sido solicitados a integrar as propostas de formação contínua dos professores de Ciências.

Gráfico 7 – Associação dos saberes da experiência à formação contínua.



Fonte: Maia, D. P., 2015.

Como estes saberes são construídos a partir da prática – reflexão na e sobre a prática – são resultado da produção social e cultural realizada em sala de aula. Transcendem à formação inicial e muito da contínua porque são constituídos e mobilizados a partir das experiências vivenciadas em escola, constituindo parte fundamental da identidade profissional. Para entendermos como esses saberes são elaborados precisamos lembrar que o trabalho docente constitui-se por uma parte normativa que privilegia aspectos objetivos e racionais do processo, e outra mais versátil, informal, complexa e contingente que requer criatividade e saberes, permitindo variações positivas no estofo da experiência docente.

Os múltiplos saberes desenvolvidos pelos professores auxiliam na compreensão das necessidades formativas, na sistematização e qualificação do trabalho docente, potencializando-o (FREIRE, 2004; GUIMARÃES, 2005; TARDIF, 2002).

Ou seja, o trabalho docente produz saberes específicos para cada contexto sociocultural. Quando misturados a conhecimentos consolidados, metodologias e habilidades expressam competências que legitimam as ações em sala de aula.

Sendo plurais, eles devem sempre ser chamados a contribuir com os processos formativos porque são também heterogêneos e ocorrem em estreita associação com o trabalho docente, que longe de algo meramente instrumental, tem em sua base cognitiva e social a expressão de sua amplitude.

Ele é por natureza interativa porque se realiza no outro – o estudante. Os meandros decorrentes desta relação podem provocar assimetrias entre os sujeitos que constituem a ambiência escolar.

É necessário que estas assimetrias, que podem existir em decorrência de necessidades psicossociais, sejam equacionadas para que os estudantes participem mais ativamente das propostas metodológicas e que estas sejam mais significativas, estimulando os alunos a se unirem também subjetivamente ao processo de ensino (TARDIF, 2012).

As diferentes experiências formativas devem ser a base para a elaboração dos saberes do professor; entender como esses saberes são formados e mobilizados para as ações em sala de aula auxilia na promoção de propostas formativas voltadas ao atendimento de necessidades específicas, favorecendo a apropriação de novos saberes.

Ao término das análises possibilitadas pelos dados colhidos através dos questionários, e confrontados com os grupos de discussão, evidenciamos que a compreensão e o reconhecimento que os professores possuem acerca de sua formação contínua, suas necessidades formativas e as relações destas com sua dimensão subjetiva é marcadamente expressiva para o desenvolvimento docente. Requer ser trabalhada, tratada em suas possíveis debilidades e reforçada em suas fortalezas para facilitar o desenvolvimento da profissionalidade.

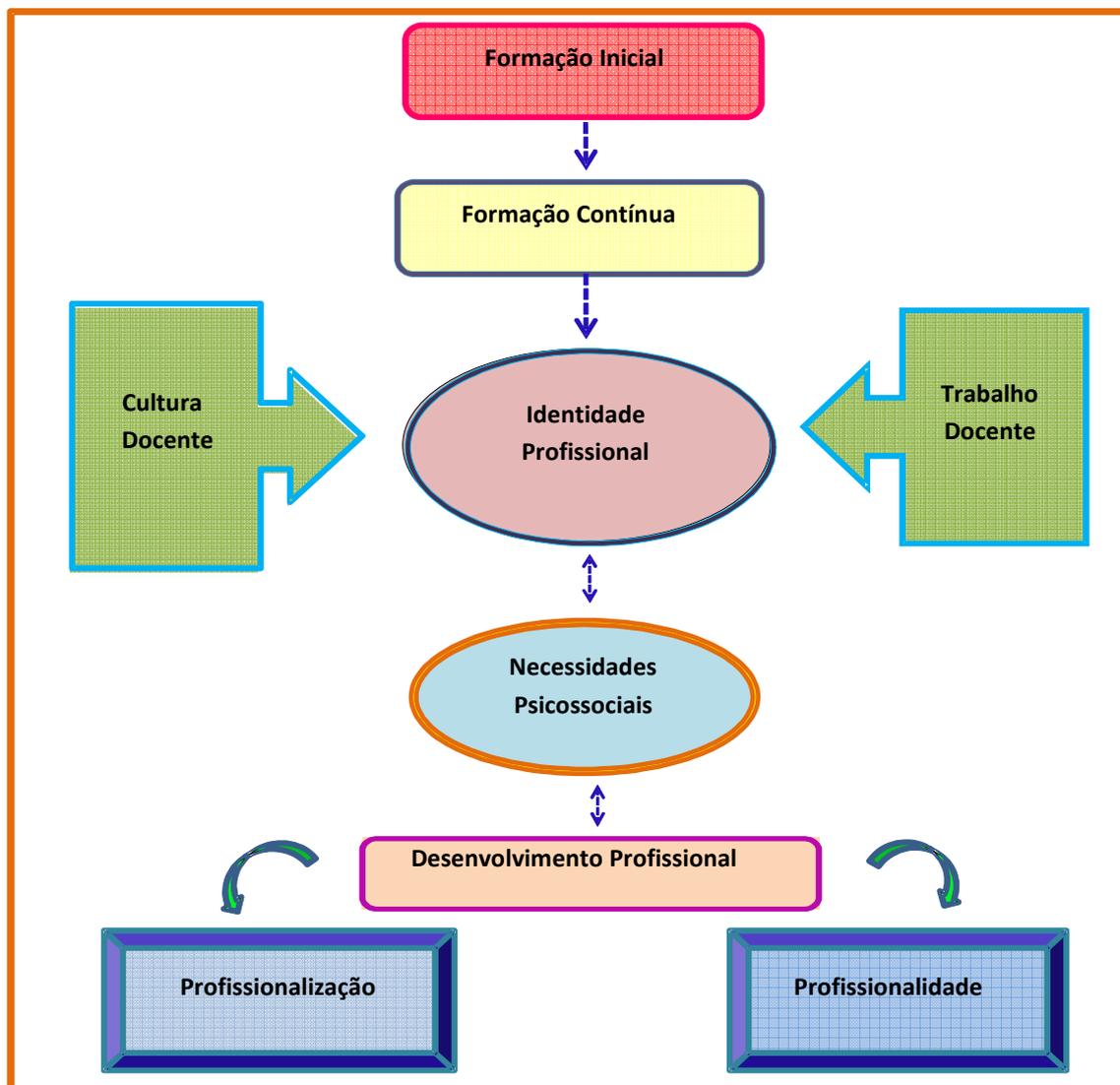
3.3 Grupos de discussão e perspectivas da carreira docente

No desenho inicial desta pesquisa foi pretendida a realização de grupos focais como técnica que possibilitaria a apreciação coletiva de questões e conceitos apresentados nos dados coletados. A ideia era elaborarmos dois grupos com dez participantes cada, entretanto, os compromissos profissionais e pessoais dos professores, a distância geográfica entre as escolas e a não disponibilidade de tempo livre nos horários pretendidos para reunirmos em local diferente de onde lecionam, inviabilizaram nosso intento.

Modificamos nosso planejamento para a realização de grupos de discussão entre os professores de cada escola, que ocorreram ao final de encontros pedagógicos, no início do segundo bimestre do ano letivo de 2014. Podemos assim discutir aspectos dos questionários e das observações que julgamos imprecisos ou discrepantes e também atender a esclarecimentos dos docentes. Foram feitas gravações em áudio, autorizadas por todos os participantes, para possibilitar a reprodução fiel de suas narrativas.

Após análise das questões propostas nos questionários e interpretação destas em associação com nossas observações, convidamos os professores colaboradores a participar dos grupos de discussão com a intenção de intercambiar argumentos e experiências a partir das evidências comuns levantadas e identificadas nos relatos que consideramos mais significativos para nossa pesquisa. Três pedagogas que se mostraram bastante interessadas em nosso trabalho, perguntaram se poderiam participar, o que foi-lhes prontamente franqueado

Figura 3- Proposta teórica para os grupos de discussão



Fonte: Maia, D. P., 2015.

Nos grupos de discussão os professores tiveram oportunidade de mostrar pontos de vista e atitudes com maior profundidade, permitindo-nos perceber suas reações e emoções quanto a determinados conceitos, já que a interação entre os participantes propicia o desenvolvimento de novas perspectivas a partir das opiniões e experiências dos demais participantes da discussão (MOLINA & MOLINA NETO, 2012).

Desta forma, assumimos como relevantes a descrição de fatos, intenções e sentimentos que nortearam eventos e referências da subjetividade, para o processo investigativo que delineamos através de nossos objetivos. Essas construções narrativas em torno do cotidiano docente, desenvolvidas na coletividade dos grupos

de discussão são caracterizadas pela aproximação das experiências de sala de aula à representações socioculturais dos professores, ricas em significados.

Optamos por ir apresentando ao longo deste capítulo, juntamente com os dados coletados, as narrativas que lhes eram pertinentes. As falas explicam, questionam, contrapõem, expressando o nível conceitual assim como a subjetividade dos sujeitos.

Um aspecto que surgiu apenas nos grupos de discussão, foi a questão dos sentimentos dos professores em relação a sua condição profissional, à escola, mas principalmente em relação aos estudantes. Expressões como mágoa e raiva são muito fortes ou graves se considerarmos a relação que deve existir entre professor e seus alunos, mas foram feitas referências abertas ao desconforto emocional que alguns docentes apresentam em relação à postura dos estudantes.

As emoções são um campo farto para o surgimento de necessidades psicossociais, em relação a elas Vygotsky nos explica que:

Toda emoção é um chamamento à ação ou uma renúncia a ela. Nenhum sentimento pode permanecer indiferente e infrutífero no comportamento. Ao sermos afetados, se alteram as conexões iniciais entre mente e corpo, pois os componentes psíquicos e orgânicos da reação emocional se estendem a todas as funções psicológicas superiores iniciais em que se produziram, surgindo uma nova ordem e novas conexões (VYGOTSKY, 2001, p. 139).

Em relação a esta condição é necessário salientar que as necessidades psicossociais decorrem das conexões entre as emoções, os desejos e as dinâmicas do cotidiano em seus aspectos profissional e pessoal, constituem uma esfera da dimensão psicológica em sua base afetivo-volitiva de nossa consciência. Segundo Vygotsky é nessa ambiência que surgem as explicações das manifestações expressas pela fala ou ações: “O pensamento não nasce de si mesmo, nem de outro pensamento, mas da esfera motivadora de nossa consciência, que abarca nossas inclinações e nossas necessidades, nossos interesses e impulsos, nossos afetos e emoções” (VYGOTSKY, 2005, p. 343).

Um dos aspectos que precisa ser bem elaborado no desenvolvimento profissional é a concepção emocional do professor perante os desagrvos da conduta irreverente dos estudantes. Segundo relatos nos grupos de discussão, não

poucos professores têm demonstrado condições depreciadas em relação às emoções no trabalho. Esta condição precisa ser identificada e tratada para evitar o adoecimento físico ou agravamento das relações entre professores e estudante.

Passamos a apresentar algumas questões propostas pelos professores para o atendimento de necessidades formativas de origem subjetiva e também quanto à melhoria para a formação contínua que foram apresentadas nos grupos de discussão.

Os processos de formação em si, foram criticados por quase todos os professores por não atenderem a suas questões pessoais. Muitos relataram que não participavam porque às vezes os temas eram distantes, não se aplicavam a sua realidade.

A proposta levantada nas discussões, que teve maior índice de adesão foi que cada escola tivesse, pelo menos uma vez ao ano, um processo formativo específico ao contexto e às problemáticas ali vivenciadas. A temática seria organizada pelos professores e encaminhada ao núcleo de formação da Secretaria de Educação, que providenciaria a sistematização do processo com destacada atenção à qualificação dos formadores e aos métodos a serem desenvolvidos.

Nossa proposta relativa a uma maior aproximação da Academia com as escolas como possibilidades de melhorias da formação contínua, foram veementemente rechaçadas. Ouvimos duras críticas à presença de pesquisadores que

[...] vêm à escola, coletam dados, expõem as dificuldades do ensino como se fosse responsabilidade só nossa, defendem seus títulos e nos esquecem; nada fazem de concreto para ajudar (Professor J).

O relato justifica a dificuldade em sermos (bem) aceitas em algumas escolas, das quais acabamos por declinar da realização do trabalho, no início do mesmo. A participação de pesquisadores nas escolas deve ser vivenciada como uma possibilidade recíproca, implicando a bidirecionalidade no encontro pesquisador/professor e a reciprocidade da aprendizagem simultânea para quem pesquisa e também para quem é sujeito da pesquisa. Isto pressupõe uma explanação mútua, troca e complementaridade que também se constituem como condição de formação contínua para os envolvidos.

Entretanto, a Academia deve procurar aproximar-se dos professores da Educação Básica num movimento auspicioso de auxílio e incentivo, mas acima de tudo, de respeito. Bauman (2013c, p. 63) lembra que “as universidades se afastaram de seu papel imputado ou proclamado de promotoras de mobilidade social”, questão que precisa ser revisitada porque somente a compreensão de nossa interdependência pode aproximar-nos de melhores resultados para a educação pública.

Consideramos o fato de que todo pesquisador tem o dever moral de contribuir de alguma forma, material ou imaterial, para a melhoria do contexto onde desenvolveu sua pesquisa. É uma forma de contrapartida justa e necessária considerando-se principalmente as amplas demandas das escolas mais carentes.

Outro tema polêmico foi o direcionamento das políticas públicas da Educação Básica consideradas não consistentes com o discurso de “educação de qualidade” vinculado na mídia, porque a cobrança de índices pré-fixados de aprovação em cada bimestre sabotam as ações docentes voltadas ao cumprimento das atividades em sala de aula e certamente cerceiam a autonomia do professor.

Ficou bem claro nas discussões, que a intenção dos professores não é “reprovar”, mas cobrar a efetiva participação dos estudantes nas atividades, valorizando seu trabalho. Reproduzimos a fala de uma professora que argumentou bastante em relação a este tema:

Defendo a seriedade na atribuição de notas porque é, ou era, o único instrumento disponível para induzirmos os alunos a se dedicarem um pouco aos estudos. Os pais não cobram a participação, não acompanham o desenvolvimento das crianças, muitos são analfabetos funcionais e não têm noção da importância do conhecimento porque vivem conformados com o que conseguiram na vida. A escola cobra cada vez menos para que os índices oficiais sejam maiores do que na realidade são. O “Bolsa Família” ajuda muitos as famílias mais carentes, mas deveria ter sido associado não somente à frequência, mas também à participação real dos meninos, assim os pais iriam fiscalizar se as tarefas estariam sendo feitas, mas isso não acontece [...] Não podemos mais nem olhar com cara feia para o aluno que não participa porque é constrangimento. Só o professor é que sofre toda sorte de vergonha...somos constrangidos pelo arrocho salarial, pelos índices da Secretaria, por alguns diretores, pelos pais e agora pelos alunos! Estou a vinte e dois anos na escola pública e nunca presenciei tamanha falta de respeito. Depois não sabem por que ninguém mais se interessa pelo magistério; só fica quem gosta de verdade de ensinar ou quem não tem outra opção (Professora G).

A fala da professora resume bem o sentimento de abandono que alguns professores, notadamente os com mais idade e há mais tempo na docência, exprimiram em variados momentos durante nossa permanência nas escolas. A desvalorização social da profissão foi o fator mais apontado como gerador de condições subjetivas negativas ao desenvolvimento profissional e de necessidades formativas de orientação psicossocial.

Existe um mal-estar que caracteriza a identidade docente nos dias de hoje: a percepção advinda da sociedade (leia-se estudantes e pais) de que o trabalho do professor não é importante porque não se faz necessário para a vida, para a aprovação, ou porque a *internet* ensina melhor. Observamos aqui uma distorção de valores bastante típica da pós-modernidade: a máquina melhor que o homem, o novo mais atualizado que o antigo.

Parece que a perda da importância dos papéis sociais, das identidades elaboradas na modernidade já passada, as disjunções e exclusões sociais e intelectuais fazem do nosso tempo um espectro aleatório e opulento de singularidades complexas (LIPOVETSKY, 2005).

Este enfraquecimento no sentimento de valorização profissional é reforçado também pelo que Bauman (2001) descreve como desengajamento profissional promovido pela transitoriedade à qual o trabalho tem sido atrelado por sua desregulação e pelo desenvolvimento do trabalho temporário – nas escolas a figura do professor com contrato de doze meses - no advento do capitalismo leve. A nova ordem econômica marca o enfraquecimento dos laços que associam o trabalho ao capital.

A proposta apontada pelos professores foi a de uma mobilização social pela realização de concurso público para o magistério com mais frequência; entretanto é bem conhecida a morosidade das questões político administrativas em questões como esta.

Em relação à espetacular ferramenta da pós-modernidade globalizada – a *internet* - Bauman (2013b, p. 62) alerta que “é estéril e perigoso acreditar que se pode dominar o mundo todo graças à *internet* quando não se tem uma cultura que possibilite descobrir e separar a boa da má informação”. Os estudantes querem o saber imediato que circula nas redes, mas precisam ser instruídos ao conhecimento que tenha valor para seu desenvolvimento pessoal.

Nas discussões também foram manifestados anseios por inovações nos currículos e a possibilidade de ações pedagógicas diferentes das corriqueiras, principalmente mediadas pela *internet*. Estas questões específicas foram apontadas pelo grupo constituído pelos professores mais jovens, que mesmo com grandes limitações, já utilizam este recurso nas escolas aparelhadas.

Eles destacaram que a quantidade de equipamentos nos laboratórios de informática das escolas, assim como o suporte técnico a estes, para aulas de Ciências mais frequentes, ainda é muito aquém do mínimo necessário, o que quase inviabiliza esta possibilidade.

Geralmente os laboratórios têm no máximo trinta máquinas, mas nem todas funcionam bem; colocar três ou quatro alunos por computador gera conflitos e diminui a aprendizagem, já tentei, não dá certo (Professora N).

Relatos como este comprovam que existe uma parcela de professores, mesmo que ainda pouco expressiva, que gostaria de trabalhar efetivamente com as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação – NTICs (SILVA, 2012), entretanto, faltam recursos materiais às escolas para que estas propostas sejam viabilizadas.

Se o conhecimento é cada vez mais global como podem os professores permanecer isolados? Fixados, atrelados, reféns de práticas repetitivas? Os que paralisam não respondem aos apelos da cultura efervescente, da modernidade tardia (HALL, 2014).

Considerando tal amplitude, a ação docente deve arquitetar ou induzir soluções criativas que confrontem as fragilidades do processo ensino aprendizagem. Encontramos um grupo bastante aberto a mudanças no pensar a educação, outro se contrapôs a este, através de atitudes de resignação com as condições de trabalho, aparentemente desmotivados e com uma expectativa profissional depreciada. Inicialmente manifestaram-se pouco na discussão, pareciam ter ido apenas para ouvir o que seria falado, mas mudaram de postura no decorrer da conversa. Durante nossas observações demonstraram mais abertamente mau humor e irritabilidade para com a conduta desordeira dos estudantes e centraram suas atividades em cópias que se prolongaram dia após dia!

Ao questionarmos os professores quanto às necessidades formativas influenciadas por sua dimensão subjetiva, as respostas variaram entre negação da existência de tal possibilidade, até o desdenhar de que o ambiente escolar pudesse interferir em suas condições pessoais. A resistência às mudanças e o descrédito quanto ao desenvolvimento profissional foram marcantes nestes professores.

É compreensível que dependendo da maneira como fomos ensinados a considerar as situações que se apresentam em nossa vida, tenhamos comportamento de confrontação ou de resignação, mas a expectativa assim como suas consequências, dependem de nosso posicionamento. Segundo Bauman “são as coisas desajeitadas e difíceis de se lidar, não confiáveis e frustrantes, que se impõem à nossa visão, atenção e ao nosso pensamento (BAUMAN, 2008, p.180), mas cabe a nós a disposição de vencê-las ou nos deixarmos vencer por elas.

Foram discutidas também as influências da pós-modernidade sobre a cultura e seus reflexos na identidade e na cultura docentes. O trabalho em sala de aula, longe de algo de instrumental não refletido, deve apresentar uma orientação epistemológica de base filosófica, cognitiva e social, expressando sua amplitude e potencial, sendo a formação contínua foco de conflitos e confrontações que conduzam à sua melhoria. A cultura docente, elemento gerado ainda na formação inicial e ampliado pela efetiva ação do professor em sala de aula e nos demais ambientes educativos, propicia a elaboração dos saberes da experiência. A cultura e os saberes elaboram a identidade docente que se expressa através do profissionalismo, da profissionalidade e da profissionalização

Estes conceitos, desenvolvidos pela sociologia do trabalho, pareceram não muito distintos para todos os participantes. Esclarecemos que profissionalismo é a adesão individual a uma profissão considerando o compromisso pessoal como participação construtiva; profissionalidade é a característica do profissional que agrega a racionalidade dos conhecimentos e habilidades ao exercício social a sua profissão, ou seja, o aperfeiçoamento na busca de um desenvolvimento profissional e pessoal configurando um perfil profissional; enquanto a profissionalização é o processo de capacitação para o trabalho, o espaço autônomo próprio à profissionalidade, com valor reconhecido pela sociedade.

Estes são conceitos paralelos relacionados à identidade, decorrentes da dinâmica das sociedades e da realidade em acentuada mutação. Ao professor cabe

desenvolver estas duas dimensões que são sustentadas pela identidade profissional.

Quanto às relações sociais que estão sendo caracterizadas por “momentos *on-line*” e não pelo tempo destinado a passar com alguém, este comportamento foi relatado como bastante comum nas escolas, pois a volatilidade dos encontros – e desencontros – cada vez mais virtuais, tem promovido a irrelevância do dar-se a conhecer. As relações tornaram-se livres, sem normas e, portanto, imprevisíveis e rápidas. Este aspecto em específico tem gerado desconforto para alguns professores que não conseguem aceitar, ou se adaptar a esta nova condição de contato social.

A maior parte dos relatos destacou a depreciação social da profissão docente como fator de desmotivação e “tristeza”. Este adjetivo foi especificamente empregado por uma professora que aparentou estar realmente abalada em relação a sua condição profissional. Entendemos que se a pós-modernidade fragilizou aspectos das relações profissionais e sociais, também potencializou outras formas de interação e de libertação de amarras subjetivas, que limitavam o desenvolvimento pessoal.

Entretanto, os domínios estritamente cognitivos não alcançam as especificidades da subjetividade humana. As propostas formativas vivenciadas pelos professores têm abordado dimensões segmentadas e contextos muitas vezes adversos a seu trabalho. É necessária a busca pelo aperfeiçoamento de experiências que favoreçam a produção de repertórios de ação, privilegiando prioritariamente a dimensão subjetiva atrelada ao social e não ao cognitivo-conceitual, como tem ocorrido, considerando-se que as atitudes humanas intencionais ou não, são sempre complexas.

Se languidez e apatia parecem caracterizar significativa parcela de professores, sagacidade, habilidade e domínio de conhecimentos não garantem, sozinhos, motivação e competências necessárias ao movimento de superação de necessidades psicossociais que interferem no desenvolvimento profissional, quando há bloqueios de ordem subjetiva intervindo no potencial operativo que conduz à qualificação profissional e pessoal.

Estas situações que se desenvolvem na subjetividade de alguns professores precisam ser tratadas à luz das novas possibilidades socioculturais e psicológicas

para que não se constituam em necessidades interferentes do desenvolvimento profissional ou na estabilidade pessoal.

Houve também algumas falas escabrosas que optamos em não reproduzir, que sustentaram ações testemunhadas durante as observações, que preferimos não relatar, sugerindo fortemente que urge intervir na formação docente de forma a desenvolver o pensamento crítico reflexivo em professores e estudantes em formação inicial, permitindo que o trabalho do professor seja baseado em experiências e conhecimentos adequados ao ensino de Ciências, superando as limitações elementares dos currículos, pois o pensamento crítico manifesta-se nos domínios do raciocínio, por inferência e clarificação, e da comunicação, pela argumentação, que desenvolve novas perspectivas e intenta implementá-las.

Solidarizamo-nos com os professores quanto aos grandes ganhos que faltam à docência enquanto ambiência profissional imprescindível ao desenvolvimento social, mas reconhecemos os potenciais existentes em suas ações, por lidar diariamente com pessoas em sua maioria, abertas a novas perspectivas. Essa potencialidade positiva é essencial para mobilizar os professores a tirar o máximo proveito das relações travadas em sala de aula.

Ao final dos grupos de discussão franqueamos aos professores a possibilidade de avaliarem nossa postura no decorrer do tempo em que estivemos nas escolas, em processo de coleta de dados para a pesquisa. Não intentamos colher elogios, mas informações que nos possibilitem o desenvolvimento de nossa postura enquanto pesquisadoras na dimensão fenomenológica dos eventos que caracterizam a educação. Para nós o processo vivenciado se constituiu como uma grande possibilidade de formação contínua, pelas trocas enriquecedoras com os professores, pedagogas, gestores e estudantes, no contexto múltiplo da escola pública, em Manaus.

4 APRECIÇÕES CONCLUSIVAS

*Aprendi a não tentar convencer ninguém.
O trabalho de convencer é uma falta de respeito.
É uma tentativa de colonização do outro.
Saramago*

Ao abrirmos esta seção convidamos nossos leitores a nos acompanhar em um adensamento do pensamento crítico referente aos aspectos discutidos em nossa pesquisa. A guisa de conclusões, e sabendo que são parciais e transitórias assim como todas as elaborações culturais, trazemos algumas reflexões e nos permitimos algumas sugestões que consideramos exequíveis em um decurso de tempo adequado.

Aproximamo-nos de algumas respostas aos questionamentos que nortearam esta pesquisa sem a pretensão de considerá-las exatas ou únicas, por entendermos que coexistem outras formas de observar o mesmo fenômeno, assim como diferentes expectativas quanto às possibilidades de enfrentamento. Para além de denúncias ou o indicar de fragilidades, buscamos apresentar possibilidades reais de enfrentamento para melhoria do desenvolvimento docente.

Entendendo que a educação é um processo eminentemente gregário que transforma indivíduos em seres sociais, capacitados a desempenhar papéis socialmente atribuídos pelas representações culturais, compreendemos que para abarcarmos sua real dimensão, necessitamos verificar sua origem sociológica e os múltiplos desdobramentos que a constitui, incluindo, o âmbito subjetivo.

Sendo o professor historicamente situado, da mesma forma que as dificuldades que o afligem, propomos ampliar a sensibilidade epistemológica para discutirmos alguns aspectos partindo de uma visão diferenciada, de condutas postas pela modernidade líquida e pelos sentimentos que interferem na atividade docente. A escola pública, *loco* desta atividade, necessita deixar de ser nicho de exclusão sociocultural para tornar-se referência desta ampla e relevante dimensão humana.

As múltiplas avaliações do ensino brasileiro têm demonstrado a gravidade e a urgência de se transpor as lacunas que sabotam a qualidade da educação pública. Não basta escolarizar, é preciso escolarizar com qualidade, para que o ensino

promova a independência intelectual, científica e tecnológica necessárias para o desenvolvimento real que subjaz às condições de geração de renda e cidadania.

Percebemos que a ideológica que subjaz à pós-modernidade tende a reforçar em alguns sujeitos, aspectos frágeis em graus variados, notadamente naqueles mais velhos que apresentam alguma dificuldade em relação ao novo sistema de conduta e moral já amplamente instituído. As instituições que materializam os sistemas educacionais e as políticas públicas que os orientam, também têm apresentado dificuldades de diversas ordens em associar suas pretensas finalidades às condições materiais e imateriais da modernidade líquida.

Por mais que a escola queira se manter alheia ou imune aos desdobramentos desta nova ordem sociocultural, não pode colocar-se apartada porque eles imiscuíram-se em nossa existência. Somos todos pós-modernos, em maior ou menor grau, aceitemos ou não. Uma das provas deste fato é que a concepção emergente da ampliação do individualismo que exacerba as inter-relações humanas tem sido aceita por diferentes instituições e linhas de entendimento, como por exemplo, da família à política, do capital volátil às relações virtuais, extracorpóreas.

Outras características da pós-modernidade que perpassam amplas elaborações que também influenciam o cotidiano da escola e o trabalho docente são a crítica dos paradigmas, principalmente aos mais rígidos e sólidos da modernidade passada, a tecnocracia dominante dos meios produtivos associada à valorização da cultura de consumo de massa, o predomínio da instantaneidade do conhecimento e das relações, da desmaterialização de instituições formais, fronteiras éticas e morais e saberes instituídos. Numa análise mais ampla podemos falar da desagregação das objetivações tais como a educação tradicional, e tudo o mais que for tradicional, em substituição por subjetivações etéreas, instantâneas e fluidas.

Pode parecer exagerado para quem ainda não fez uma reflexão mais profunda das condições que caracterizam a sociedade, postas principalmente a partir dos anos 1970, mas elas são parte de nossa realidade, estão nos desdobramentos visíveis das relações sociais, políticas e comerciais. A postura pós-moderna tem se alastrado em todas as dimensões ocupadas pelo homem e é decorrente da revolução dos valores morais tornando a sociedade e a cultura cada vez mais abertas e plurais, incitando ao materialismo e ao hedonismo inculcados pela mídia, pelas redes sociais e pela moda, ao mesmo tempo em que estimulam a

ideia de que qualquer amarra ou compromisso vinculado a uma elaboração passada, deve ser confrontado.

Se a globalização, a tecnologia e o avanço do capital nos legaram um progresso inaudível até poucas décadas atrás, legou-nos também essas condições que, para alguns que conheceram a estabilidade e a solidez da modernidade já superada, parecem bastante estranhas ou absurdas. Essas transformações sociais e econômicas decorrente da globalização exigem a distribuição mais igualitária do acesso à educação de qualidade – algo absolutamente diverso da inclusão meramente numérica que ainda caracteriza em muito, a escola atual, e que ainda tem deixado nossos jovens de condição socioeconômica mais vulnerável excluídos das possibilidades de uma melhor participação no mundo material e social.

Nesta ambiência de descontinuidades consideramos como essencial refletirmos sobre quais influências a leveza e a fluidez das relações têm sobre a ação docente e a formação contínua. Pesquisamos a partir do conceito proposto de necessidades formativas oriundas da dimensão subjetiva ou psicossocial.

Consideramos que essas necessidades sejam aquelas que se referem a (1) não adaptação do professor às modificações das relações sociais impostas pelo processo sistemático de personalização imputada pelos desdobramentos da globalização em associação com o capital e a tecnologia de comunicação, e (2) aos desdobramentos intrínsecos ou subjetivos no campo dos sentimentos e emoções associados a este não alinhamento de posturas comportamentais, éticas e culturais.

Trabalhar na perspectiva subjuntiva é sempre complexo, mesmo para a pesquisa fenomenológica. Para viabilizar a busca dessas necessidades, elegemos aspectos também intrínsecos como as representações de cultura geral e cultura docente que são elementos fecundos para a constituição da identidade que por sua vez também contribui para o desenvolvimento profissional. Observamos que são elementos encadeados que se auto-relacionam. Através das interseções que os comunicam, analisamos a dimensão psicossocial dos sujeitos da pesquisa, no quanto nos foi possível perceber, no quanto foi revelado durante o período em que convivemos e através dos instrumentos de recolha de dados utilizados.

Na apresentação de nosso projeto aos professores, muitos deles ficaram admirados com conceitos como psicossocial e modernidade líquida, aspectos que nem todos dominavam; ficaram mais surpresos ainda quando apresentamos nossa

tese, pois não era evidente a todos que aspectos tão específicos da docência pudessem sofrer interferências tão amplas do mundo exterior.

Mas a questão é justamente essa: o mundo está dentro da escola. Ela não pode fugir dele, pelo contrário, tem que ir ao seu encontro, tem que ser uma (boa) referência do mundo para as crianças e jovens que lá estão, repletos de curiosidades, de energia e por vezes, de rebeldias. Pensar a escola adequada às demandas da modernidade tardia é pensar o mundo em todas as suas possibilidades de aprendizagem e de conhecimento.

O fortalecimento da identidade docente é promovido pela ampliação da cultura docente, específica dos professores, porque se constitui pela somatória dos aspectos de conhecimentos científicos, pedagógicos e de cultura geral, incluindo-se também os saberes elaborados na experiência, porque ao serem imiscuídos às demais dimensões do conhecimento, permitem diferenciações específicas proporcionadas pelo cotidiano da escola.

Quanto mais a cultura docente se amplia, maiores e melhores serão as possibilidades de ações e relações desenvolvidas pelo professor, na ambiência da escola, potencializando sua identidade profissional, elemento subjetivo de imprescindível desenvolvimento para o âmbito ontológico e pessoal. A cultura docente é uma dimensão de navegação no contexto das salas de aula e da educação como um todo; constituída por elementos intrínsecos, promove a expansão adequada e desejada das capacidades que constituem a profissionalidade.

Ou conceito que funciona como janela para a subjetividade é o desenvolvimento profissional que corresponde ao processo de ampliação das competências e habilidades de múltiplas naturezas necessárias às realizações profissionais do professor, seja em sala de aula, no colegiado docente ou em qualquer outra instância na qual ele esteja atuando profissionalmente. O desenvolvimento profissional expressa a identidade docente porque mantém com ela uma relação de reciprocidade muito intrínseca e intensa, ficando comprometido se ela não for bem elaborada. Estas são dimensões que constroem o sujeito para o trabalho do ensino. O desenvolvimento profissional será tão mais diversificado quanto forem as exigências, os rigores vividos nas interações com os conhecimentos múltiplos e nas relações atualmente bastante irregulares com parte do alunado.

A identidade e o desenvolvimento profissional são instâncias significativas que contemplam a profissionalização, expressando para a sociedade a capacidade profissional, o arcabouço intelectual e a potencialidade socioafetivo do professor que legitimam a melhoria do trabalho docente. Estes aspectos são forjados em boa parte, pela estrutura da formação acadêmica e posteriormente ampliados no decorrer da carreira, mas a cultura de base familiar costuma ser a origem primeira do interesse pelo conhecimento e pela elaboração de uma condição crítica reflexiva imprescindível para a função docente.

Assim o profissional que tem essas instâncias desenvolvidas e potencializadas pelo processo da formação contínua, tem condições reais de articular-se com o mundo pós-moderno, mesmo que não concorde com tudo o que é posto, sem, no entanto, sentir qualquer forma de aflição⁴⁴ ou de perda por não aceitar ou ajustar-se às novas condições socioculturais.

Postulamos através da articulação dos dados coletados na pesquisa que a identificação das necessidades formativas no âmbito psicossocial está diretamente associada aos sentimentos do professor gerados pelas influências da pós-modernidade sobre a relevância de sua atividade profissional e as condições que o contexto sócio cultural inflige ao desenvolvimento do trabalho docente, mesmo que ele não reconheça as consequências dessas condições. Assim, confirmamos nossa tese.

Identificar necessidade formativas de âmbito subjetivo é elucidar potencialidades e fraquezas associadas ao querer agir e à possibilidades reais de realizar, requerendo análise crítica reflexiva e iniciativa de mobilização de ações de enfrentamento. Entretanto, na perspectiva revelada pelos dados, os professores há mais tempo na docência, demonstraram acirrada resistência em aceitar as interferências da cultura globalizada, do comportamento despojado e das profundas modificações sociais e morais que caracterizam os tempos pós-modernos, em suas vidas, mesmo que esta intervenção esteja mesclada em todas as dimensões de seus contatos socioculturais.

Para estes, suas necessidades pareceram mais atreladas ao que aspiram em termos de ação profissional, através da formação pessoal, do que nas possíveis dificuldades de relacionamento e inapropriações do trabalho que realizam ao

⁴⁴ Talvez não seja o melhor adjetivo para exprimir nossa ideia.

contexto socioeconômico. Ou seja, ainda demonstram mais preocupação em desenvolver aspectos metodológicos, que ampliar interações ontológicas no trabalho que realizam.

Nem todos os fenômenos pós-modernos ocorrem na mesma intensidade em todos os lugares ou estamentos sociais, certo é que todas as pessoas traduzem, cada qual a seu próprio modo, formas de se adaptar a estas transformações; esta adaptação será mais leve para aqueles que possuem um acultramento mais instrumentalizado e melhores condições de percepção das condições subjetivas dos sujeitos.

Para superação das demandas profissionais originadas pelas interações sociais promovidas pela pós-modernidade há de serem incentivadas ações individuais e coletivas, concretas e subjetivas, comprometidas com a qualidade do desenvolvimento pessoal e profissional docente. Para que tal ocorra é imperioso que o professor mobilize aspectos como cultura e ideologia como elementos necessários à postura profissional, que deve desenvolver perante a sociedade.

Consideramos a necessidade de pesquisas sobre as condições subjetivas e materiais intra e extra-escolares que incidem sobre o processo de desenvolvimento profissional, que se configuram como possibilidades alvissareiras ao desenvolvimento dos processos educativos.

Lembramos que o professor é o profissional constituído por conhecimentos e competências que se complementam. Quem não pesquisa, não produz conhecimento, não estuda, não atualiza seu conjunto de saberes pedagógicos, científicos, culturais e epistemológicos, debruça-se sobre o tecnicismo copista, pois apresenta uma bagagem cultural pouco aquinhoadada que interfere na execução de seu trabalho, na elaboração de sua identidade e conseqüente desenvolvimento profissional.

Além do necessário preparo conceitual e metodológico, satisfação pessoal sempre será um importante elemento na construção da identidade de qualquer profissional, mas quanto à profissão de professor há um diferencial; não importa somente o que e o como de suas ações, mas principalmente o porquê. A diferenciação quanto aos demais profissionais está para além do conhecimento científico ou técnico associado ao trabalho, perfazendo-se naqueles que são construídos nas relações entre os sujeitos.

Estes conhecimentos que somente a vivência desvela, são os mais imprescindíveis às ações diárias e à construção de uma identidade profissional alicerçada nas relações e nas intervenções vivenciadas na escola. Mas para tal direcionamento, o professor precisa compartilhar com seus pares, apropriações identitárias e culturais desenvolvidas na experiência concreta de sala de aula e na formação contínua.

Neste sentido cultura docente é uma trama invisível, elaborada na coletividade e na continuidade da escola e do papel do professor, apesar das vicissitudes postas pelas interferências da pós-modernidade no contexto escolar.

A existência de razoável homogeneidade na cultura docente confere condições de pertencimento ao grupo, permitindo aos professores compartilhar representações, ações e anseios pertencentes a ela. Não importa o quão diferentes os professores sejam antes de adentrarem a esta esfera cultural, ela unifica-os para além da identificação simbólica, pois forja a identidade profissional compartilhada pela aproximação dos saberes desenvolvidos.

A ausência dos professores na elaboração e realização dos processos formativos oficiais continua a ser um entrave que desqualifica estas oportunidades. Outra questão que precisa ser revista é o enfoque centrado no currículo e não no contexto e sem a necessária articulação com os saberes da experiência e suas possibilidades para a qualificação profissional.

Assim pensando, destacamos a necessária reformulação da formação contínua dos professores de Ciências do Ensino Fundamental, com destaque para as abordagens subjetivas como as interferências da identidade e da cultura docente, as inter-relações desenvolvidas com os demais sujeitos da escola, inclusive professores, e a atualização das concepções de individualidade e coletividade que tanto demonstraram interferir no desenvolvimento profissional dos professores

Pensar a formação contínua é pensar o desenvolvimento de possibilidades culturais e sociais que se concretizam na figura do professor na era pós-moderna. Este não é um conceito elegante para definirmos o espaço cronológico de nossa existência, não, é mais do que isso. É a expressão do desenvolvimento evolutivo, arrojado e transcendente de nossa cultura sócio historicamente situada e atrelada indubitavelmente à Ciência e à tecnologia, no espaço cada vez menor da globalização que encharca as culturas.

Tal realidade nos identifica; os marcos conceituais da sociedade mudaram do consistente sólido para o etéreo virtual; nossas representações sociais e culturais acompanham indelévels este processo. Então precisamos reconhecer que hoje mais do que antes, os professores precisam ter qualidades que assegurem a percepção das múltiplas demandas sociais expressas muitas vezes de forma inconsciente e inconsistente na escola. É preciso reconhecer, intervir e equacionar necessidades subjetivas tanto quanto materiais ou conceituais. Confirmamos assim a tese de que o atendimento às necessidades formativas da dimensão psicossocial dos professores de Ciências por meio de intervenções voltadas à formação contínua constitui-se como condição fecunda para o fortalecimento da identidade e do desenvolvimento profissional, com conseqüente melhoria do trabalho docente.

Apesar das modificações assumidas ou não, decorrentes da pós-modernidade, a escola ainda se constitui instituição social heterogênea e hierarquizada, requerendo cada vez mais um comportamento crítico e criador como forma de confronto a atitudes miméticas ou inapropriadas ainda muito presente em seu cotidiano. O desenvolvimento profissional tem demonstrado ser mais eficiente para a qualidade da ação pedagógica do que as simples capacidades técnicas ainda insistentemente desenvolvidas nas formações de professores.

As realidades tangíveis são mais facilmente modificadas, entretanto, não devemos considerar somente os componentes normativos da atividade docente ao analisá-la. As legislações, currículos ou outras normatizações só deixam o campo da abstração e se tornam materializadas através da ação intencional. Esta execução do ensino está centrada na pessoa do professor. Ele é elo entre o idealizado e o efetivamente elaborado; a qualidade desta ação depende de fatores como saberes intrínsecos, condições objetivas de trabalho, autonomia docente e superação de necessidades formativas psicossociais que permitam enfrentar as várias prescrições limitantes que caracterizam a Educação em Ciências.

Considerando tal amplitude, a ação docente deve arquitetar e induzir soluções criativas que defrontem as fragilidades do processo ensino aprendizagem. É essencial entusiasmo, pois a boa docência é mais que uma profissão, é um exercício de habilidade intelectual e social.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. Formação contínua como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, I.P.A. (Org.) *Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas, Papirus, 1998, p.99-122.

ALMEIDA, M. I. de. Formação contínua de professores em face das múltiplas possibilidades e dos inúmeros parceiros existentes hoje. In: BRASIL. *Formação contínua de professores*. Brasília: Ministério da Educação. 2005.

ANDRÉ, M. E. D. A. de Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, M. E. D. A de (Org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. 4. ed. São Paulo: Papirus, 2005, p. 55-69.

_____. O papel da pesquisa na articulação entre saber e prática docente. In: *VII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*. Goiânia, 1994. p. 291-296.

_____. ; SIMÕES, R. H. S., CARVALHO, J. M. & BRZEZINSKI, I. Estado da arte da formação de professores no Brasil. *Educ. Soc.*, n. 68. Campinas: CEDES. Dez, 1999, p.301-309.

BAPTAGLIN, L. A.; ROSSETTO, G. A. R. da S.; BOLZAN, D. P. V. Professores em formação continuada: narrativas da atividade docente de estudo e da aprendizagem da docência. *Educação*, Santa Maria, v. 39, n. 2, p. 415-426, maio/ago. 2014.

BAUMAN, Z.; DONSKIS, L. *Cegueira moral: a perda da sensibilidade na modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2014.

BAUMAN, Z. *Danos colaterais: desigualdades sociais numa era global*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2013(a).

_____. *A Cultura no Mundo Líquido Moderno*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2013(b).

_____. *Sobre educação e juventude*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2013(c).

_____. *A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

_____. *Identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

_____. Desafios educacionais na modernidade líquida. *Revista Tempo Brasileiro*, n. 148, p. 41 – 58, 2002.

_____. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. São Paulo: Bertrand Brasil, 2012.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Museus/Ministério da Cultura. *Guia dos Museus Brasileiros*. Brasília: Instituto Brasileiro de Museus, 2011.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Orientações gerais para Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica*. Brasília, DF, 2005.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Fundamental. *Referências para formação de professores*. Brasília, DF, 1999.

_____. Congresso Nacional. *Lei Federal 9.394: diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, DF, 1996 (a).

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, DF, 1996 (b).

_____. Presidência da República. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Casa Civil, Brasília, 1988.

CACHAPUZ, A. F. C. *et al.* (Org.). *A necessária renovação do ensino das ciências*. São Paulo: Cortez, 2005.

CANDAU, V. M. Da didática fundamental ao fundamental da didática. In: ANDRÉ, M. E. D. A de; OLIVEIRA, M. R. N. S. (Orgs.). *Alternativas no ensino de didática*. 12. ed. Campinas, SP: Papirus, 2011.

_____. Formação continuada de professores: tendências atuais. In:_____. *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CARVALHO, A. M. P. de; GIL-PÉREZ, D. *Formação de professor de ciências: tendências e inovações*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

CHARTIER, R. *Reflexões sobre educação*. São Paulo: Saraiva, 1990.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CONTRERAS, J. D. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

CRESWELL, J. W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FERRAZ, A. P. do C. M.; BELHOT, R. V. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. *Gest. Prod.*, São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FUSARI, J. C.; FRANCO, A. de P. A formação contínua como um dos elementos organizadores do projeto pedagógico da escola. In: BRASIL. *Formação contínua de professores*. Brasília: Ministério da Educação. 2005.

GALINDO, C. J. *Análise de necessidades de formação de professores: uma contribuição às propostas de formação*. Tese. Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, São Paulo, 2011.

_____.; INFORSATO, E. do C. Manifestações de necessidade de formação continuada por professores do 1º ciclo do Ensino Fundamental. *Dialogia*, São Paulo, v. 7, n. 1, p.63-76, 2008.

GAMBOA, S. S. *Pesquisa em educação: métodos e epistemologias*. Chapecó: Argos, 2007.

GATTI, B. A. (Org.). *Atratividade da carreira docente no Brasil*. Relatório preliminar. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009.

_____. Análise das políticas públicas para formação contínua no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*. v. 13 n. 37 jan./abr. 2008, p.57 - 70.

_____. Formação contínua de professores: a questão psicossocial. *Cadernos de Pesquisa*, n. 119, p. 191-204, julho/ 2003.

_____. A formação dos docentes: o confronto necessário professor X academia. *Cad. Pesq.* n.81, maio de 1992.

GAUTHIER, C. *et al. Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Editora UNIJUI, 1998.

GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

GONZAGA, A. M. *Contribuições para produções científicas*. Manaus: BK Editora, 2005.

GUIMARÃES, V. S. Os saberes dos professores: ponto de partida para a formação contínua. In: BRASIL. *Formação contínua de professores*. Brasília: Ministério da Educação. 2005.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro, Lamparina Editora, 2014.

HARGREAVES, A. *Profesorado, cultura y posmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. 5. ed. Madrid: Morata, 2005.

_____.; LIMA, J. A. de L. *O ensino na sociedade do conhecimento: educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora, 2003.

_____.; EARL, L.; RYAN, J. *Educação para a mudança: reinventar a escola para os jovens adolescentes*. Porto: Porto Editora, 2002.

HELLER, A. *Teoria de los sentimientos*. Barcelona: Fontanale, 1980.

LEITE, Y. U. F.; YAMASHIRO, C. R. C. A emergência da análise de necessidades de formação de professores: pesquisas afins. *Conjectura: Filos. Educ.*, Caxias do Sul, v.18, n. especial, 2013, p. 63-80.

LEITE, Y. U. F. *A formação de professores em nível de 2º grau e a melhoria do ensino da escola pública*. Tese de doutorado. Campinas, Unicamp, 1995.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. *Educ. Soc*, ano XX, nº 68, Dezembro/1999, p. 239 - 277.

LIMA, M. S. L. *A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional*. Tese. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

LIPOVETSKY, G. *O império do efêmero*. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

_____. SERROY, J. *A cultura-mundo: resposta a uma sociedade desorientada*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

_____. JUVIN, H. *A globalização ocidental: controvérsia sobre a cultura planetária*. Barueri, SP: Manole, 2012.

_____. *A sociedade pós-moralista: o crepúsculo do dever e a ética indolor dos novos tempos democráticos*. Barueri, SP: Manole, 2009.

_____.; CHARLES, S.; VILELA, M. *Os tempos hipermodernos*. São Paulo: Barcarolla, 2007.

_____. *A era do vazio: ensaios sobre o individualismo contemporâneo*. Barueri, SP: Manole, 2005.

LÜDKE, M. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: ANDRÉ, M. E. D. A. de (Org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. 3. ed. Campinas: Papyrus, 2004. p. 27-54.

_____. O professor, seu saber e sua pesquisa. *Educ. Soc*, ano XXII, nº 74, Abril/2001.

MOLINA, R. K.; MOLINA NETO, V. Pesquisar a escola com narrativas docentes e grupo de discussão. *Educação*, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 402-413, set./dez. 2012.

NÓVOA, A. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: EDUCA, 2009(a).

_____. *Para uma formação de professores construída dentro da profissão*. *Revista de Educación*, Madrid, n. 350, p. 201-218, Sep-Dic, 2009(b).

_____. *Os professores e sua formação*. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educ. Soc.*, ano XXII, nº 74, Abril/2001.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 1998, p.353-375.

PERRENOUD, P. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, S. G. *Saberes Pedagógicos e atividade docente*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 15-34.

_____. *Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor*. *Revista da Faculdade de Educação*, v. 22, n. 2, p. 72-89, jul./dez. 1996.

_____. *O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática?* São Paulo, Cortez, 1994.

PIZARRO, M. V.; LOPES JUNIOR, J. Necessidades formativas dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental para o ensino de ciências no contexto dos sistemas de avaliação em larga escala. In: *Atas do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – IX ENPEC*, Águas de Lindóia, SP, 2013.

PORTO, B. de S. Vamos todos cirandar: gestão de trabalho pedagógico em sala de aula In: *Revista da Educação AEC*, n. 119, ano 30, abril/junho, 2001.

PUNTES, R. V.; AQUINO, O. F.; QUILLICI NETO, A. Profissionalização dos professores: conhecimentos, saberes e competências necessários à docência. *Educar*, Curitiba, n. 34, p. 169-184, 2009. Editora UFPR.

RAMOS, R. A. R. S. *Necessidades formativas de professores do ensino superior, com vistas ao desenvolvimento profissional: o caso de uma universidade pública na Bahia*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Feira de Santana, BA, 2013.

RODRIGUES, A.; ESTEVES, M. *A análise de necessidades na formação de professores*. Portugal: Porto Editora, 1993.

SAMPAIO, M. das M. F.; MARIN, A. F. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1203-1225, Set./Dez. 2004.

SANTOS FILHO, J. C. dos; GAMBOA, S. S. *Pesquisa educacional: quantidade - qualidade*. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SANTOS, M. *Da totalidade ao lugar*. São Paulo: Edusp, 2005.

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

_____. *A nova lei da educação (LDB): trajetória, limites e perspectivas*. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAWAIA, B. B. Psicologia e desigualdade social: uma reflexão sobre liberdade e transformação social. *Psicologia & Sociedade*; v.21, n. 3, p. 364-372, 2009.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2007.

SCHÖN, D. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SILVA JÚNIOR, S. D. da; COSTA, F. J. Mensuração e escalas de verificação: uma análise comparativa das escalas de Likert e Phrase Completion. In: *Revista Brasileira de Pesquisas de Marketing, Opinião e Mídia*, São Paulo, v. 15, p. 1-16, outubro, 2014.

SILVA, L. H. de A.; SCHNETZLER, R. P. Buscando o caminho do meio: "a sala de espelhos" na construção de parcerias entre professores e formadores de professores de ciências. *Ciênc. educ.*, v. 6, n. 1, p.43-53, 2000.

SILVA, M. de L. R. da. A complexidade inerente aos processos identitários docentes. *Notandum Libro*, CEMOrOC-Feusp / Universidade do Porto, n. 12,p. 45 – 58. 2009.

SILVA, S. P. Letramento digital e formação de professores na era da web 2.0: o que, como e por que ensinar? *Hipertextus Revista Digital*, n.8, Jun. 2012. Disponível em: www.hipertextus.net. Acesso em: 21.12.2012.

SILVEIRA, M. C. O neoliberalismo e a educação no Brasil de FHC. *Revista Senso Comum*, nº 1, 2009, p. 50-66.

TANURI, L. M. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*. n. 14, Mai/Jun/Jul/Ago. 2000.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____.; LESSARD, C. *O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

VALENTE, W. Quem somos nós, professores de matemática? *Cad. Cades*, Campinas, vol. 28, n. 74, p.11-23, Jan/Abr. 2008.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WELLER, W. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.32, n.2, p. 241-260, maio/ago. 2006.

WERNECK, S. *De dentro para fora a memória do local no mundo global*. Porto Alegre: Zouk, 2011.

.

APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido

Prezado (a) professor (a):

Na qualidade de pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática, da Universidade do Estado do Amazonas, solicito sua participação na pesquisa intitulada “Necessidades formativas da pós-modernidade e a formação contínua de professores” cujo objetivo é analisar as necessidades formativas de professores para além do binômio teoria-prática, através da dimensão psicossocial, e a formação contínua como enfrentamento e superação desta problemática.

Sua participação envolve permitir a observação e registros de aulas, responder a um questionário com perguntas abertas e fechadas sobre aspectos gerais de sua atividade docente e participar de um grupo de discussão para analisarmos as informações obtidas coletivamente, com os demais sujeitos da pesquisa.

A participação nesse estudo é voluntária e se você desistir de continuar em qualquer momento tem absoluta liberdade de fazê-lo. Na publicação dos resultados do trabalho, sua identidade, como a dos demais participantes, será mantida em sigilo, assim como a identificação da escola e de qualquer outra instituição que possa ser referida como fonte de coleta de dados.

Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico na área da Educação. Quaisquer dúvidas ou comunicações futuras com as pesquisadoras podem ser encaminhadas pelo contato telefônico (92) 98811-4921 ou e-mail maiadayse@gmail.com.

Agradeço sua contribuição.

APÊNDICE B – Autorização

Eu, _____,
RG: _____, professor (a), aceito participar da pesquisa “Necessidades formativas da pós-modernidade e a formação contínua de professores” realizada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Universidade do Estado do Amazonas. Declaro para todos os fins que conheço os objetivos da pesquisa e que minha participação não é remunerada.

Autorizo registros de minhas aulas, de minhas falas e opiniões expressas nos grupos de discussão e a utilização exclusiva destes dados destinados à pesquisa de Doutorado em Educação de Dayse Peixoto Maia, RG 634440, estudante do referido programa de pós-graduação.

Os acessos aos dados coletados ficam restritos à doutoranda responsável pela pesquisa e a sua orientadora, prof.^a Dr.^a Ierecê dos Santos Barbosa.

Concordo voluntariamente em participar deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.

Assinatura do participante

Local e data

APÊNDICE C – Roteiro para observações em sala de aula

- Contextualização da temática abordada;
- Apresentação de incentivo;
- Desenvolvimento de conceitos científicos;
- Exemplificação e utilização de material de apoio pedagógico;
- Elementos da comunicação oral e escrita;
- Capacidade de liderança e domínio da sala de aula;
- Expressão de conhecimentos didáticos pedagógicos;
- Expressão de conhecimentos de teorias de aprendizagem;
- Utilização de tecnologia educacional;
- Demonstração de fragilidades formativas na área pedagógica;
- Demonstração de fragilidades de dimensões subjetiva e sociocultural.

APÊNDICE D - Questionário aos professores

a) Perfil sócio econômico-cultural docente:

Faixa etária:

Sexo: F () M ()

20 – 29 anos	30 – 39 anos	40 – 49 anos	mais de 50 anos
--------------	--------------	--------------	-----------------

Escolaridade dos pais:

Ensino Fundamental	Ensino Médio	Ensino Sup. incompleto	Ensino Sup. completo
--------------------	--------------	------------------------	----------------------

Você geralmente tem acesso a produtos e eventos culturais:

Nunca	Quase nunca	Às vezes	Sempre	Quase sempre
-------	-------------	----------	--------	--------------

b) Formação profissional:

Tipo de instituição da formação inicial:

Bacharel () Licenciado ()

Pública	Particular
---------	------------

Tempo de exercício do magistério em anos:

0 a 5 anos	6 a 10 anos	11 a 15	16 a 20	21 a 25	mais de 26
------------	-------------	---------	---------	---------	------------

Modalidade de formação contínua realizada:

Especialização	Mestrado	Doutorado	Capacitações variadas
----------------	----------	-----------	-----------------------

c) Condições efetivas de trabalho:

Número de escolas em que trabalha: () Jornada semanal (horas aula): ()

Horas semanais de trabalho pedagógico extraclasse remunerado: ()

Quantidade mais frequente de estudantes por turma que você leciona:

Até 30	Até 35	Até 40	Até 45	Mais de 50
--------	--------	--------	--------	------------

Condições materiais da escola relacionadas ao trabalho docente:

Precária	Regular	Boa	Ótima	Excelente
----------	---------	-----	-------	-----------

Condições sociais relacionadas ao trabalho docente:

Precária	Regular	Boa	Ótima	Excelente
----------	---------	-----	-------	-----------

Enquadramento funcional:

Contrato temporário	Concursado
---------------------	------------

d) Considerações sobre desenvolvimento profissional:

As contribuições das políticas públicas educacionais para a docência são:

Regulares	Boas	Ótimas
-----------	------	--------

O atendimento da função social da escola é alcançado:

Nunca	Quase nunca	Às vezes	Sempre	Quase sempre
-------	-------------	----------	--------	--------------

O atendimento da função educativa por parte das famílias dos estudantes ocorre:

Nunca	Quase nunca	Às vezes	Sempre	Quase sempre
-------	-------------	----------	--------	--------------

O seu acesso à formação contínua tem sido atendido:

Nunca	Quase nunca	Às vezes	Sempre	Quase sempre
-------	-------------	----------	--------	--------------

Seu acesso pessoal a bens de consumo relacionados à atuação profissional e à cultura geral tem sido:

Nunca	Quase nunca	Às vezes	Sempre	Quase sempre
-------	-------------	----------	--------	--------------

e) Sua percepção de necessidades formativas relacionadas à docência:

No âmbito conceitual científico, ocorrem:

Nunca	Quase nunca	Às vezes	Sempre	Quase sempre
-------	-------------	----------	--------	--------------

No âmbito pedagógico metodológico, ocorrem:

Nunca	Quase nunca	Às vezes	Sempre	Quase sempre
-------	-------------	----------	--------	--------------

No âmbito das inter-relações sociais, ocorrem:

Nunca	Quase nunca	Às vezes	Sempre	Quase sempre
-------	-------------	----------	--------	--------------

No âmbito da cultura geral, ocorrem:

Nunca	Quase nunca	Às vezes	Sempre	Quase sempre
-------	-------------	----------	--------	--------------

No âmbito de sua subjetividade ou influenciados por ela, ocorrem:

Nunca	Quase nunca	Às vezes	Sempre	Quase sempre
-------	-------------	----------	--------	--------------

f) Nos eventos formativos dos quais já participou:

Os processos identitários e a formação pessoal são abordados

Nunca	Quase nunca	Às vezes	Sempre	Quase sempre
-------	-------------	----------	--------	--------------

A subjetividade pessoal que subjaz às ações profissionais da realidade da sala de aula constituem tópicos abordados direta ou indiretamente

Nunca	Quase nunca	Às vezes	Sempre	Quase sempre
-------	-------------	----------	--------	--------------

Os saberes da experiência (diretamente vinculados ao contexto da comunidade escolar e ao trabalho desenvolvido em sala de aula) são considerados, valorizados e incentivados nestes processos formativos

Nunca	Quase nunca	Às vezes	Sempre	Quase sempre
-------	-------------	----------	--------	--------------

A abordagem operacional (instrumental) relativa aos procedimentos e técnicas para o ensino é contemplada

Nunca	Quase nunca	Às vezes	Sempre	Quase sempre
-------	-------------	----------	--------	--------------

A abordagem da relação escola-sociedade, de orientação subjetiva, voltada à problemática educacional relativa às práticas pedagógicas é contemplada

Nunca	Quase nunca	Às vezes	Sempre	Quase sempre
-------	-------------	----------	--------	--------------

Descreva suas impressões em relação aos aspectos que seguem ou a qualquer outro que considerar pertinente ao trabalho pedagógico. Não se limite às linhas apresentadas, utilize outra folha se necessário. Qualquer opinião pode ser livremente registrada. Agradecemos sua participação.

- Processo educativo:

- Formação contínua

- Necessidades formativas de natureza subjetiva

Relações entre professor – sociedade – cultura - identidade

APÊNDICE E – Roteiro para os grupos de discussão

- Questões preliminares para o desenvolvimento dos grupos de discussão:

- a) Participação e interesse dos alunos no processo educativo;
- b) Contribuição da gestão da escola para os processos formativos;
- c) Políticas públicas e educação;
- d) Relevância da formação contínua para o desenvolvimento profissional;
- e) Interferências da cultura no trabalho docente;
- f) A pós-modernidade e o futuro da escola;
- g) Expectativas para a profissão docente;
- h) Avaliação da participação no projeto de pesquisa.

+-