

ESCOLA NA CONTEMPORANEIDADE: ESPAÇO DE FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA

Maria Marina Dias **Cavalcante** – UECE

Isabel Magda Said Pierre **Carneiro** – IFCE

Introdução

As transformações sociais, políticas e econômicas que vêm ocorrendo no mundo, impulsionada, principalmente pelas novas demandas postas pelo que tem sido chamado Revolução da Tecnologia da Informação (CASTELLS, 2000) também atingem a instituição escolar suscitando reflexões sobre seu papel como espaço que fomenta o processo ensino-aprendizagem. Nesse contexto, crescem, nos sistemas educacionais, os debates a respeito da premente mudança nas práticas educativas desenvolvidas na escola e na atuação docente frente às atuais exigências do processo educativo.

Este trabalho apresenta resultados referentes aos desafios do trabalho dos professores que atuam nas primeiras séries do Ensino Fundamental ancorados em uma pesquisa mais ampla que busca analisar a relação entre a prática de pedagogos e graduandos em Pedagogia que já atuam profissionalmente em espaços escolares e a formação inicial por eles vivenciada.

Nessa perspectiva, esta proposta versa sobre a escola e o trabalho pedagógico vivenciado por profissionais de Pedagogia nesse espaço a partir de aspectos (concepção de escola, dinâmica escolar e proposta pedagógica) suscitados no próprio exercício profissional e que o evidenciam como processo pedagógico consciente, organizado e intencional. Desse modo, um processo que visa direcionar a prática humana e intervir no conjunto de relações das quais está imbuída a sociedade.

A escola aqui tomada como lócus oportuniza reflexões mediante práticas cooperativas e democráticas, condições reais para que possam se formar e se construir enquanto sujeitos capazes de conviver numa sociedade na qual se entremeiam interveniências e influências culturais, políticas, sociais e econômicas. Assim, ela desenvolve um trabalho pedagógico que permite efetivamente o crescimento mútuo dos sujeitos envolvidos no processo educativo, com fins a uma formação humana emancipatória, haja vista que “o espaço de formação transformadora é, pois, todo o espaço e tempo de ensino e aprendizagem. É neste alargado que se pode conceber a

prática de modelos emancipatórios, no sentido que o pedagógico e o político se interpenetram” (PACHECO, 2008, p. 27).

A reflexão crítica sob a profissão possibilita ao educador compreender a relevância social de seu trabalho, a dimensão transformadora de sua ação educativa, portanto, permitindo o crescimento de sua consciência política, necessária ao desenvolvimento da competência técnica profissional. O professor comprometido politicamente com a sua função e com a construção de uma escola democrática, dispõe-se de forma espontânea, consciente e direcionada a se preparar tecnicamente ao exercício de sua prática cotidiana.

Desta forma, a escola desenvolve um trabalho pedagógico que visa esclarecer, transformar e orientar a práxis educativa para propósitos sociais e coletivos, suscitados na própria práxis e fundamentados em princípios éticos emancipatórios. Além disso, objetiva-se organizar ações para a concretização das propostas coletivas advindas da práxis. Tal trabalho favorece, no espaço escolar, momentos de reflexão sobre a ação e na ação que contribuem para a construção da identidade do ser professor. Desse modo, possibilita uma formação na qual “[...] os momentos de ruptura se identificam com os momentos de inovação no nível da prática pedagógica, num processo no qual não existe separação entre teoria e prática, entre a conscientização e a contextualização” (PACHECO, 2008, p.25).

Nesse contexto, o estudo em questão se insere numa abordagem qualitativa de investigação, a partir de um estudo de caso realizado no Centro Municipal de Educação e Saúde (CMES) – Projeto Nascente, criado pelo Decreto Nº. 9135 de 01/07/93 DOM Nº. 10176 de 16/08/93. Ressalta-se que o grupo de profissionais da Educação (7 professores, 1 coordenadora pedagógica e 1 diretora pedagógica) da referida instituição escolar se definiu tomando como orientação a livre adesão deles, momento situado na fase exploratória de campo.

Como procedimento de coleta de dados recorreu-se à observação direta, haja vista que possibilita “[...] captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitam o que há de mais imponderável e evasivo na vida real” (MINAYO, 1994, p.59). Optou-se por observar a prática docente a partir do cotidiano escolar, buscando

compreender as ações e as relações que representam um determinado contexto sócio-histórico (a escola), as construções simbólicas e representacionais que permeiam esse espaço.

Outro importante procedimento adotado foi a entrevista semi-estruturada, por favorecer uma maior relação entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa, como afirmam Matos e Vieira (2002, p.63): “essa é uma entrevista mais aberta que a estruturada, o que possibilita maior flexibilidade nas respostas e a obtenção das falas que podem enriquecer ainda mais a temática abordada”. As entrevistas se desenvolveram a partir de um esquema básico, isto é, de um roteiro com temáticas abordadas de forma bastante flexível, respeitando sobremaneira o ritmo do entrevistado e permitindo ao entrevistador fazer as necessárias adaptações, correções e possíveis esclarecimentos.

Em síntese, esta análise investigativa possibilitou vislumbrar os desafios do trabalho docente a partir de aspectos, como: concepção de escola, dinâmica escolar e proposta pedagógica, inter-relacionados que constituem o trabalho pedagógico no espaço escolar, desvendando suas especificidades teóricas e práticas. Antes de apresentar os dados propriamente ditos, cabe aprofundar a discussão sobre escola e epistemologia da prática.

2. Escola e Epistemologia da Prática

A escola é uma instituição social com objetivo de desenvolver as potencialidades físicas, cognitivas e afetivas dos alunos, por meio da aprendizagem dos conteúdos que deve acontecer de maneira contextualizada desenvolvendo nos discentes a capacidade de tornarem-se cidadãos participativos na sociedade em que vivem.

Essa concepção deixa entrever que a escola é um local de efervescência e de ebulição de cultura, em que a organização do trabalho escolar tem os elementos constituintes: hierarquia escolar; visão de mundo; tipo de formação; concepção de ciência e espaços de poder, enfim, cultura social. (FOURQUIN, 1993).

A existência da escola como espaço de relações de força, cuja estrutura abrange algo mais amplo do que as relações que se dão nos níveis administrativo e pedagógico, revela que as relações são dispostas conscientemente e que emanam da sua existência como *grupo social*, entrelaçada por interações socialmente estruturadas. A estrutura da

escola é tecida de diferenças simbólicas. Entretanto, é importante observar que as interações dependem “não apenas da estrutura do grupo no interior da qual se realizam, mas, também de estruturas sociais em que se encontram inseridos os agentes em interação, a saber, a estrutura das relações de classe” (BOURIDIEU, 2003, p. 27).

Essa compreensão está respaldada pela noção de *campo de poder*, como espaço de relações de força (BOURDIEU, 2003, p. 52), permitindo o entendimento de que a estrutura da escola é um espaço de relações, ou seja, é a estrutura que vai organizar o espaço de relações de força, pois permite legitimar determinado regime de dominação.

O interesse em perceber os possíveis efeitos estruturais da escola sobre os profissionais investigados aponta, de um lado, para a ‘epistemologia da prática’, na qual os sujeitos não somente aplicam conhecimentos produzidos por outros nem são agentes determinados por mecanismos sociais e políticos. Eles fazem, produzem e transformam os instrumentos de sua prática, conhecimentos, modos de ação, técnicas, linguagem, valores, sentimentos. Enfim, assumem “sua prática a partir dos significados que ele(s) mesmo lhe (dão), um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir das quais ele a estrutura e orienta”. (TARDIF, 2002, p.230). Por outro lado, implica em uma intervenção crítica, comprometida e intencional em um determinado espaço social historicamente situado a fim de que se realize um trabalho pedagógico voltado para a formação humana.

Na tomada de informações, elegeu-se o modo de análise da estrutura das escolas para apreciar a prática dos profissionais, tendo em vista a formação profissional e o trabalho pedagógico. Na realidade, a situação é muito mais complexa, pois se compreende as escolas na constituição profissional de seus membros. Para tanto, examinaram-se alguns aspectos: a) os elementos da estrutura instituída são considerados para que houvesse possibilidades de suporte à produção da identidade profissional; b) os efeitos desses elementos no trabalho dos pedagogos; c) o entendimento da estrutura das escolas como campo de poder foi esboçando certas propriedades das práticas profissionais.

As razões que levaram a seleção desses aspectos foram: 1) a possibilidade de refletir sobre o cruzamento entre o que é instituído/estruturado (especialmente as inovações que a escola e/ou sistema de ensino público ou particular pretendiam impor, de

uma forma burocrática) e o que pode ser instituinte/estruturante (o que era próprio da cultura das escolas que criavam o que Bourdieu (2003) chama de *habitus*); 2) a possibilidade de relacionar a estrutura organizativa - administrativa e pedagógica - com as interações simbólicas do grupo social das escolas; 3) a possibilidade de ampliar a visão dos movimentos da prática pelo olhar crítico da organização e articulação curricular e a falta de investimento na formação contínua dos profissionais.

São muitos os efeitos da estrutura das escolas na atuação dos investigados que dão origem nos pedagogos a determinados traços funcionais – tomada de posição, “em função de sua posição no pólo dominante ou no pólo dominado do campo” (BOURDIEU, 1997, p. 63), e traços contingentes (eventuais), “em direção a possibilidades em que seja preciso criar do nada”. (Ibidem)

Finalmente, a compreensão dos efeitos da estrutura das escolas determinando maneiras de constituição exprime para os pedagogos o campo de poder - e de lutas - apontando também certas “propriedades das práticas” como modos de adaptação/conformismo e/ou resistência/mudança à situação dominante de estrutura técnico-racional.

3. Resultados

3.1 Concepção de escola

A compreensão de que a escola é um espaço relevante para a obtenção de novos conhecimentos e experiências permite perceber as possíveis possibilidades que ela fornece nesse sentido. Assim, entende-se que é no exercício da formação, quer inicial ou contínua que os professores vão construindo sua profissão no espaço escolar, enquanto ambiente de formação.

A concepção de que a instituição escolar precisa oferecer situações que favoreçam o aprendizado aparece na fala da coordenadora pedagógica ao apontar que o trabalho pedagógico realizado na instituição busca contribuir para a formação do ser humano de forma integral: “escola é onde se trabalha a criança no seu todo. Nós temos que recebê-la com todos os seus conhecimentos prévios, seus anseios, seus problemas e suas angústias. Eu não consigo imaginar uma escola que trabalhe uma criança em compartimentos”.

Partindo do pressuposto de que a escola é uma instituição que visa à formação humana, a professora ressalta a importância do diálogo contínuo entre os diversos agentes educacionais, sobretudo, o apoio que o núcleo gestor dá aos docentes na realização de seu trabalho pedagógico: “eu vejo como a direção e a coordenação são muito abertas a críticas e sugestões, de forma que podemos conversar sobre nossa prática. Elas realmente estão dispostos a ensinar, não exigem ninguém pronto...”.

Esse comentário remete à dimensão coletiva do trabalho pedagógico. O bom funcionamento de uma escola implica uma permanente cooperação de todos os seus agentes, que não apenas os professores. Essa idéia mais uma vez aparece quando a coordenadora pedagógica se refere à complexidade da profissão docente e a execução da proposta pedagógica da instituição: “eu acho que a escola para ser escola depende de todos os segmentos: pais, professores, direção, coordenação, funcionários, para que nós consigamos realizar um bom trabalho”.

O esforço da professoras e da coordenadora no desenvolvimento de um trabalho coletivo revela o compromisso desses profissionais com a democratização da educação escolar no país. Pode-se afirmar, assim, que o grupo de educadores da escola Projeto Nascente atua colaborativamente em função da construção de um perfil de cidadão, interagindo com o processo educativo que ocorre na sociedade como um todo.

3.2 Dinâmica escolar

A escola Projeto Nascente é uma instituição que tem uma singularidade e uma identidade própria diferente das demais escolas públicas da rede municipal. Isso porque os professores ainda são estudantes universitários servindo, assim, como espaço de aprendizagem para os futuros docentes que intencionam articular na prática os conhecimentos adquiridos durante a sua formação. Em virtude dessa característica, a referida instituição está sempre em constantes mudanças, sobretudo, de professores, conforme registra o seguinte depoimento:

O Nascente é uma escola em constante mudança, pois entra e sai alunos e professores. Sempre tem essa dinâmica de mudança, inclusive aproveitando a seleção que é feita no final do ano. O começo do ano é uma forma deles aproveitarem as novas idéias que estão surgindo dentro da própria universidade. Esse o diferencial daqui que eu acho muito bom.

Nas escolas da rede pública, de modo geral, a mudança constante de professores é um problema. A rotatividade de docentes desorganiza a escola em si que, a cada saída ou entrada de um novo membro, necessita de se reconfigurar. Os caminhos que estavam sendo percorridos muitas vezes são interrompidos ou desviados, prejudicando a construção de um projeto pedagógico (FURLANETTO, 2004).

Na escola Projeto Nascente, a rotatividade de professores não tem afetado negativamente no processo ensino-aprendizagem, pelo contrário, a referida instituição tem se sobressaído em termos de rendimento escolar, o que pode ser observado nos índices numéricos (estatísticas) elaborados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (INEP), em 2007.

A mudança constante de docentes também é considerada positiva pelos professores, pois é uma oportunidade que eles têm de aprender com as adversidades que ocorrem no cotidiano da sala de aula, como relata o seguinte depoimento: “eu acho interessante para o professor que está na faculdade aprender como utilizar sua teoria. Acredito que a mudança de professor não afeta a escola porque na última reunião foi dito que ela tem melhorado bastante o nível, inclusive os próprios professores”.

A articulação entre a teoria e a prática é um dos principais objetivos dos docentes universitários que procuram a escola Projeto Nascente. Ela é fundamental no desenvolvimento do trabalho pedagógico dos professores, pois é um momento de produção de saberes e sentidos, revelando suas concepções de homem, educação, mundo e sociedade, formas de atuar e modos desejáveis de relação social, conforme vislumbra o seguinte depoimento: “[...] é fundamental abrir seleção para os alunos poderem ir se encaminhando na prática. Eu tenho certeza que a grande maioria sai sem prática nenhuma e até para conseguir um estágio em outra escola é complicado”.

O depoimento ressalta importância de ter a prática ao longo do curso como referente direto para constatar seus estudos e formar seus próprios conhecimentos e convicções a respeito. Nesse sentido, é importante integrar os conteúdos das disciplinas em situações da prática para que coloquem problemas aos futuros professores e lhes possibilite experimentar soluções.

3.3 Proposta pedagógica – PP

A proposta pedagógica- PP é o documento que norteia o trabalho pedagógico da comunidade escolar. Ela é considerado pelos professores como a expressão da cultura da instituição com sua (re) criação e desenvolvimento, pois expressa a cultura da escola, impregnada de crenças, valores, significados, modos de pensar e agir das pessoas que participaram da sua elaboração. Essa idéia é expressa a seguir:

Sempre digo que a nossa proposta vai muito de como o professor ou o grupo trabalha, pois querendo ou não, nós formamos os grupos com quem trabalhamos. É tanto que se você estiver aqui próximo ano talvez a cara da proposta seja outra, porque, com certeza, vai ter outro grupo, virão outras idéias, pessoas novas. Então é uma mudança que eu acho que é constante.

A obrigatoriedade do projeto político pedagógico tornou mais evidente a partir da Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (LDB 9394/96). O artigo 12 dessa lei dá ao estabelecimento de ensino a incumbência de elaborar sua proposta pedagógica e os artigos 13 e 14 apontam para os professores, supervisores e orientadores a responsabilidade de participar da elaboração desse projeto.

Na escola Projeto Nascente, a PP foi elaborado em 2004 e é atualizada, anualmente, na semana pedagógica, com a participação da direção, dos professores, coordenadores, funcionários, alunos, pais de alunos e líderes comunitários a fim de discutir os aspectos positivos e negativos do que foi realizado no ano anterior e o que precisa ser melhorado para o ano subsequente.

Mesmo tendo encontros anuais para atualizar a Proposta Pedagógica da escola, a diretora da escola Projeto Nascente reconhece que é insuficiente o tempo destinado para o aprofundamento das questões que envolvem objetivos e metas comuns à escola como um todo: “nós sabemos que muitas coisas restringem-se às leis, ficam somente no papel e não saem. Desde que chegamos aqui, nós tentamos colocar em prática. Mas eu acho que a proposta deveria ser um pouco mais debatida”.

O tempo dos professores é o principal aspecto que dificulta o envolvimento dos professores no que se refere ao projeto pedagógico da escola, conforme o depoimento da diretora: “Na verdade, você tem livre acesso a isso. Eu acho que falta é a questão é ir atrás porque não há recusa nenhuma, basta você pedir. A questão é o tempo que é corrido”.

Na fala da entrevistada, pode-se encontrar situações em que estão presentes os desafios relacionados ao processo de trabalho docente, ora para conservação, isto é, para a rotina, ora para subversão, na tentativa de orientar a construção de novo *habitus* que configura o sistema de normas organizadoras do campo pedagógico. São desafios que constituem estratégias pelas quais o estatuto da profissão pedagogo se constrói.

Dessa forma, revela-se importância do trabalho pedagógico coletivo desenvolvido na escola como um articulador dos diversos segmentos da comunidade escolar, aspecto fundamental para sustentar a ação da escola em torno de um projeto.

No entanto, fica evidente a dificuldade de planejar ações que possibilitem a formação de conceitos, o delineamento de propostas, a retroalimentação do processo, a mudança ou reafirmação de paradigmas, como condições de construção da situação pretendida e de superação da situação atual.

Diante desses resultados, aponta-se algumas constatações que, certamente, servirão de pistas para estudos posteriores. Algumas dessas reflexões são explicitadas a seguir.

Reflexões finais

Os resultados explicitados suscitam algumas reflexões sobre a escola, considerando que os novos tempos impõem à profissão novas referências e exigências de qualificação e atuação.

Os dados apontam a importância da escola como um espaço de aprendizado para os pedagogos que estão iniciando a carreira docente, favorecendo a articulação entre a teoria e a prática. Os momentos de reflexão e discussão acerca da profissão contribuem para a construção a identidade do ser professor. Nessa perspectiva, é necessário considerar as constatações do estudo sob três aspectos, diretamente ligados ao processo de formação do pedagogo:

- a formação como projeto pessoal;
- a formação na perspectiva de projeto institucional e político;
- a formação como projeto coletivo.

No que respeita à formação como projeto pessoal, destaca-se os depoimentos dos profissionais que apontam o espaço escolar como espaço social central onde eles têm

formatado a matriz do jeito de ser e de estar na profissão, manifestando-se positiva ou negativamente.

Constata-se também que os pedagogos entendem a formação relacionada à força do *habitus* partilhado, visto como preocupação com a formação que articule os saberes pedagógicos e científicos; proporcione a melhor formação científica e/ou curricular; respeite e valorize, socialmente, o trabalho do pedagogo e priorize a dimensão teoria/prática do curso. Eles consideram o mesmo processo como propulsor da (re) construção da identidade profissional, por isso a necessidade de investimento na formação contínua como um elemento estruturante e embora tácita, unânime entre os entrevistados. Na visão dos pedagogos, identifica-se a tendência a um novo *habitus*, que é possível pensar um novo profissional, portador do *habitus* alinhado às necessidades humanas, com predomínio na escola atual.

Nessa perspectiva, a formação possibilita aos pedagogos a problematização do trabalho pedagógico, em processo reflexivo de ação, tendo como parâmetro a teoria, de modo a permitir o exame de teorias implícitas, de esquemas de funcionamento e de atitudes. É o caminho palmilhado, aliado ao processo constante de auto-avaliação que (re) orienta o trabalho, na direção da produção do conhecimento que tem sido a tônica da escola segundo os entrevistados.

Quanto ao segundo ponto da análise - formação do pedagogo como projeto institucional - defende-se que a instituição educacional deve ser espaço de construção do conhecimento para a formação, de que os profissionais da educação são sujeitos e não objetos. São portadores da 'epistemologia da prática', pois têm conhecimento e referencial teórico, construídos a partir do próprio campo de trabalho, que é o que os diferencia e estabelece a profissão. No entanto, o campo de trabalho ainda se configura, em grande parte, como instrumento do poder simbólico do Estado, pois os entrevistados comentam as fragilidades das políticas educacionais, causadoras do semiprofissionalismo e, conseqüentemente, dificultam a formação em contexto.

É verdade que este é, hoje, um acontecimento incontestável, pois as políticas educacionais emergentes têm praticado a educação, a fim de preparar os profissionais não para a profissão de pedagogo, mas para o *habitus* da economia capitalista. Por outro lado, é preciso que os profissionais da educação assumam esta responsabilidade e desenvolvam

alternativas que possibilitem o novo *habitus*, ou seja, que não se concretiza automaticamente, mas mediado pelo indivíduo e pelas relações sociais. Novo *habitus* compreendido como sistema flexível de disposições e sistema de esquemas em construção, como produto de relações dialéticas, entre a exterioridade e interioridade; novo *habitus* visto da perspectiva relacional e processual de análise, capaz de apreender a relação entre indivíduo e sociedade, em processo de transformação.

Somado ao entendimento da escola como espaço de formação, admite-se o trabalho coletivo como contraposição à cultura individualista da sala de aula, instaurada nas escolas, o que não significa desconsiderar outros aspectos relacionados ao efetivo fazer pedagógico. Nesse espaço, constroem-se o profissional e a instituição escolar, ou seja, o pedagogo (re) constrói a identidade profissional na ação e na interação que o espaço institucional escolar permite, ao recuperar o eixo pedagógico de sua ação traduzida [...] “em medidas para a efetiva elevação do estatuto da profissionalidade e para a melhoria das condições escolares”. (PIMENTA, 2002, p. 45).

Dessa forma, faz sentido falar-se da dimensão coletiva da formação, ou seja, como projeto coletivo – o que exige do espaço escolar a criação de estratégias que mobilizem os educadores na construção da proposta pedagógica. Aqui, fala-se da escola como manifestação da vida, em toda sua complexidade, com as indagações sobre a comunidade educativa, que tem o modo próprio de ser, de conhecer e de querer. Uma escola que traduz os anseios e as necessidades profissionais dos integrantes.

Referências

BRASIL. Leis e Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9394/96, de 20/12/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, ano134, n. 248, p. 27833-27841, dez. 1996.

BOURDIEU, P. **O Poder Simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

_____. **Sobre a Televisão**. Traduzido por Maria Lúcia Machado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede – a era da informação: economia, sociedade e cultura**. v. 1. 3.ed. São Paulo, Paz e Terra, 2000.

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura:** as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Tradução de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993

FURLANETTO, E.C. **Formação de professores:** aspectos simbólicos. Psicol. Educ. v.19. São Paulo. Dez. 2004.

MATOS, K. S. L. e VIEIRA, S. L. **Pesquisa educacional:** o prazer de conhecer. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2002.

MINAYO, M.C. de S. (Org.). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. 21ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

PACHECO, J. **Escola da ponte:** formação e transformação da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

PIMENTA, S.G. (Org.) **Pedagogia e pedagogos:** caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2002.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.