

A COMPLEXIDADE DO TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO: VOZES DE UM *CAMPUS* DO IFC

Sonia Regina de Souza **Fernandes** – IFC - Campus Camboriú

Idorlene da Silva **Hoepers** – IFC - Campus Camboriú

Jamile Delagnelo Fagundes da **Silva** – IFC - Campus Camboriú

Contextualizando o trabalho

O presente texto tem como objetivo trazer para a reflexão a complexidade que o atual contexto – de expansão da educação superior, bem com do ensino médio técnico e tecnológico na rede pública federal no Brasil – vem exigindo tanto dos docentes como das instituições que acolhem esses profissionais, especialmente no quesito da didática da sala de aula, ou seja, o domínio da docência em suas dimensões conceituais e do processo didático-pedagógico na relação com o processo de ensinagem¹.

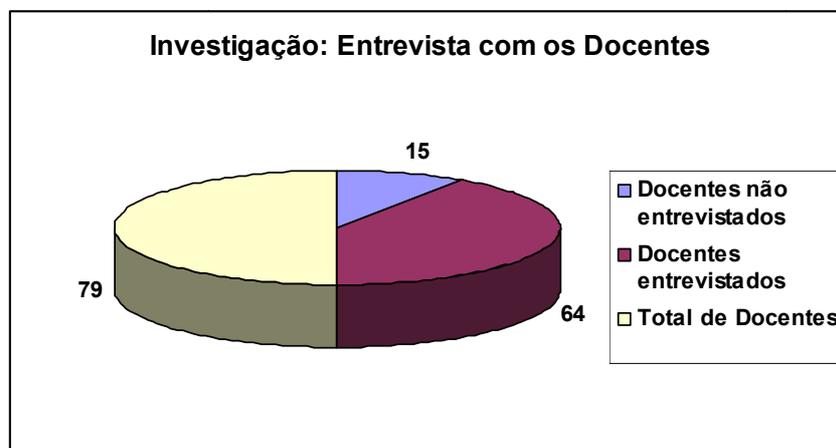
Dessa forma, as autoras trazem à tona, além do já exposto no parágrafo acima, as vozes dos docentes de um *campus* do Instituto Federal de Educação Catarinense, que no conjunto da política de expansão do ensino superior e do médio profissionalizante da rede federal, vem se preocupando com esta nova realidade.

A preocupação em conhecer as necessidades dos docentes (tanto dos mais experientes como dos recém ingressados), tem origem na intenção da Coordenação Geral de Ensino – CGE, em promover a formação e capacitação continuada/em serviço do próprio quadro, assim como, do recém criado grupo de pesquisa em educação do referido *campus*, em desenvolver estudos em torno do trabalho docente nos diferentes níveis de atuação, bem como promover processos de formação continuada de professores para o “novo” contexto que se apresenta na rede.

Para tanto, foram coletados dados por meio de entrevistas semi-estruturadas, no decorrer do segundo semestre de 2010. Do total de 79 docentes, 64 fizeram parte, representando, portanto, 81% da totalidade. Destes, 40% ingressaram no atual contexto de expansão dos institutos, neste caso, a partir de 2010. O gráfico a seguir demonstra de forma sistematizada a caracterização exposta.

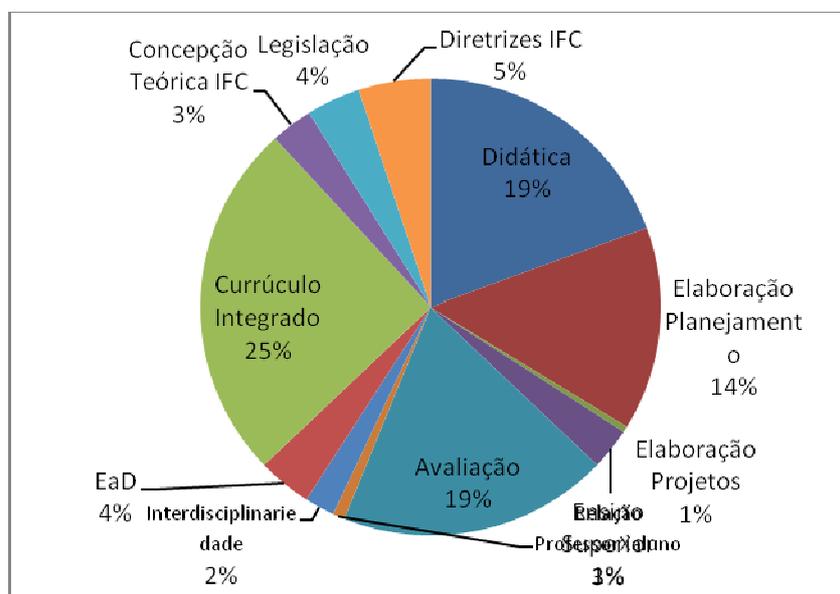
¹ Conceito definido por Anastasiou (2003).

Gráfico: 01



As entrevistas apontaram as demandas, ou seja, as necessidades as quais os professores manifestam em relação ao seu trabalho docente, com vistas à institucionalização de um processo de formação continuada. O gráfico abaixo apresenta de forma sintética as regularidades apreendidas por meio de suas vozes.

Gráfico 02



As análises dos dados tiveram por base a contribuição de Cunha, especialmente no que diz respeito a complexidade do trabalho docente e Bakhtin na

perspectiva enunciativa constituindo-se a análise portanto, num diálogo entre os campos² da educação e da linguagem.

A complexidade do trabalho³ docente no contexto dos Institutos Federais de Educação: um pouco de história ...

De acordo com os documentos institucionais a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica cobre todos os estados brasileiros, oferecendo cursos técnicos, superiores de tecnologia, licenciaturas, mestrado e doutorado. A título de ilustração, no Estado de Santa Catarina são dois institutos, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense – IFC, com seis *campi* e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina – IFSC, conta com quatorze *campi*, além de outras unidades avançadas, totalizando dezenove *campi* distribuídos pelo Estado.

“A história da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica começou em 1909, quando o então presidente da República, Nilo Peçanha, criou 19 escolas de Aprendizes e Artífices que, mais tarde, deram origem aos centros federais de educação profissional e tecnológica (Cefets)”. (<http://redefederal.mec.gov.br/index.php>).

Apontam os documentos que:

Tida no seu início como instrumento de política voltado para as 'classes desprovidas', a rede federal se configura hoje como importante estrutura para que todas as pessoas tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas. Foi na década de 1980 que um novo cenário econômico e produtivo se estabeleceu, com o desenvolvimento de novas tecnologias, agregadas à produção e à prestação de serviços. Para atender a essa demanda, as instituições de educação profissional vêm buscando diversificar programas e cursos para elevar os níveis

² Conceito compreendido a partir de Bourdieu (1983, p.89), para o autor, campos são "espaços estruturados de posições (ou de postos) cujas propriedades dependem das posições nestes espaços, podendo ser analisadas independentemente das características de seus ocupantes (em parte determinadas por elas)". Independentemente de sua especificidade, os campos possuem leis gerais invariáveis e propriedades particulares que se expressam como funções variáveis secundárias. Com efeito, os conhecimentos adquiridos com um campo específico são úteis para se interrogar e interpretar outros campos.

³ Categoria compreendida como princípio educativo - prática profissional e social, nas suas relações dos meios de produção, apropriação e disseminação dos saberes e conhecimentos.

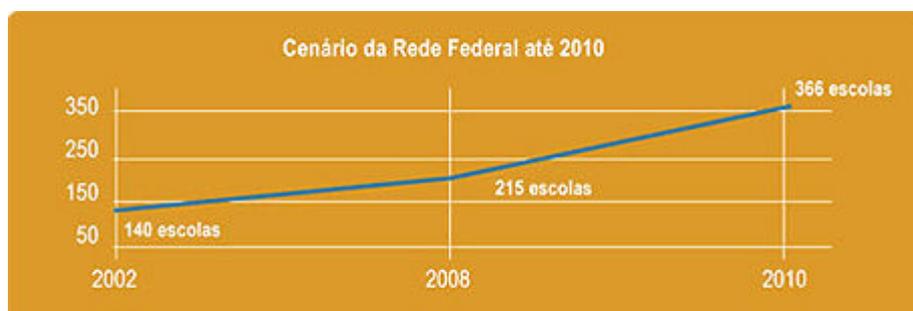
da qualidade da oferta. Cobrindo todo o território nacional, a rede federal presta um serviço à nação ao dar continuidade à sua missão de qualificar profissionais para os diversos setores da economia brasileira, realizar pesquisa e desenvolver novos processos, produtos e serviços em colaboração com o setor produtivo. (<http://redefederal.mec.gov.br/index.php>).

A expansão - a rede federal está vivenciando a maior expansão de sua história. De 1909 a 2002, foram construídas 140 escolas técnicas no país. Nos últimos oito anos, o Ministério da Educação entregou à população as 214 previstas no plano de expansão da rede federal de educação profissional. Além disso, informam os documentos, outras escolas foram federalizadas.

Os investimentos giram em torno de R\$ 1,1 bilhão na expansão da educação profissional. Atualmente, são 354 unidades e quase 400 mil vagas em todo o país. (<http://redefederal.mec.gov.br/index.php>).

O gráfico a seguir demonstra o cenário de expansão da Rede Federal até 2010.

Gráfico 03



Fonte: (<http://redefederal.mec.gov.br/index.php>)

Os institutos foram criados por meio de um processo denominado de ‘reordenamento’. Os documentos indicam que “no ano de seu centenário, a rede federal dá mais um salto de qualidade.” Desde 29 de dezembro de 2008, 31 centros federais de educação tecnológica (Cefets), 75 unidades descentralizadas de ensino (Uneds), 39 escolas agrotécnicas, 7 escolas técnicas federais e 8 escolas vinculadas a universidades deixaram de existir para formar os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. São 38 institutos federais presentes em todos estados, oferecendo ensino médio integrado, cursos superiores de tecnologia e licenciaturas. Também integram os institutos as novas escolas que estão sendo entregues dentro do plano de expansão da

rede federal. Essa rede ainda é formada por instituições que não aderiram aos institutos federais, mas também oferecem educação profissional em todos os níveis. São dois Cefets, 25 escolas vinculadas a universidades e uma universidade tecnológica. (<http://redefederal.mec.gov.br/index.php>).

Rapidamente é possível perceber que a expansão vem acontecendo num ritmo acelerado, contudo, sem a devida qualificação para o trabalho docente, como nos alerta Cunha (2008). É neste quadro compreendido como complexo e preocupante que esta pesquisa/estudo se insere independente do campo, nível ou da área de atuação em que o professor irá exercer a profissão.

A complexidade do trabalho docente

400 mil vagas – 400 ‘novos’ professores – Professores? Diante desse quadro, perguntamos: – quais as ‘reais’ condições para o exercício da docência em que se encontram esses professores? O que dizem sobre a sua condição de trabalho?

Diante do fenômeno da expansão do ensino superior no Brasil bem como da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, e como já vimos, nem sempre acompanhado da necessária qualificação das práticas pedagógicas desenvolvidas nestes espaços, Cunha (2008) nos chama atenção para a compreensão da complexidade que envolve o trabalho docente na universidade – no campo da Pedagogia Universitária, e para nós, também nos demais campos *e ou* níveis da educação, como já nos referimos anteriormente.

Dessa forma, ampliamos essa preocupação para o campo da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Neste campo, os docentes além de atuarem no ensino superior, atuam ainda no ensino médio (em suas diferentes modalidades – integrado, subsequente e concomitante). O que se constitui para nós, pesquisadoras, uma possível complexidade ainda maior, pois não se trata ‘apenas’ da pedagogia universitária, mas também da pedagogia do ensino médio.

Lembramos das palavras de Cunha (2008, p.8) ao dizer que historicamente a pedagogia centrou sua preocupação nos estudos sobre crianças.

Abriu mão de identificar-se no plural, pouco reconhecendo as múltiplas possibilidades e objetos sobre os quais poderia construir saberes. A educação superior, neste contexto, desenvolvendo-se à margem das necessárias teorizações,

alicerçando suas práticas em processos históricos e culturais, nos quais uma geração se inspira na antecedente, sem a necessária reflexão que propicia a construção de conhecimento que estruturasse mudanças.

Cunha lembra ainda que as mudanças e ou transformações estruturais e tecnológicas que atingem a educação superior são visíveis. Elas, - as mudanças, trazem no seu conjunto exigências de outros saberes – que não somente aqueles inspirados na geração antecedente – e sensibilidades diferenciadas, na expressão da autora, que contribuam para “[...] transitar na complexidade dos processos educativos que respondam às demandas da sociedade e dos educandos.” (CUNHA, 2008, p.8).

Ainda no que se refere à Profissão Professor, apesar de nos últimos anos ter demonstrado uma crescente preocupação com a prática e a formação do professor de educação superior, pouco se sabe efetivamente das particularidades desse profissional ou de como se organiza para administrar seus espaços de produção do conhecimento, nos diz Leite (1999).

Outro aspecto a se destacar, diz respeito à falta de regulamentação, como nos outros níveis da educação, para a formação pedagógica dos docentes para o ensino superior (e neste caso, também para o nível técnico e tecnológico), uma vez que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9.394/96 não traz a obrigatoriedade, mas apenas admite a preparação em cursos de pós-graduação *lato e stricto sensu* (BITTAR, 2001) como condição para o exercício da docência. No caso dos IFCS, os profissionais bacharéis também são docentes.

Concordamos com as preocupações de Vasconcelos (2000, p.1) ao nos alertar que:

[...] A grande questão está em determinarmos até que ponto (e até quando) se pode permitir que o “professor” universitário, aquele sem qualquer formação pedagógica, aprenda a ministrar aulas por ensaio e erro, desconsiderando o caráter do sujeito com o qual trabalha: o aluno. Além de desconsiderar também que ministrar aulas envolve domínios de técnicas específicas e um tipo de competência profissional, a pedagógica [...].

A partir dessa perspectiva, coloca-se a necessidade de perceber a importância da reflexão teórica e filosófica sobre o trabalho e a condição humana, na qual se insere a atividade docente, certamente este contexto transitório estará incidindo diretamente sobre o enfoque retratado, as diretrizes propostas, enfim, a ‘formação’ de professores para o ensino superior e para a Rede Federal de Educação Profissional,

Científica e Tecnológica, não se restringe ao setor educacional, consubstancia-se de forma expressiva como uma questão política, bem como da própria ausência de uma política pública para específica.

Tal condição põe em cena ou em xeque a concepção de educação, de ensino superior e médio, bem como dos saberes que constituem o campo da docência.

Cunha (2008), diz que a necessidade da área em alimentar debates sobre os desafios que esse nível de ensino apresenta para os educadores e para a sociedade em geral se faz necessária. Apontamos elementos da complexidade que envolve o trabalho docente na universidade, tendo por base as contribuições de Cunha (2008, p.7),

As dimensões do ensino, pesquisa extensão ainda estão desafiando o processo de indissociabilidade. A perspectiva epistemológica da modernidade pouco contribuiu para diminuir as fronteiras que dificultam a compreensão do ato de educar na perspectiva da totalidade, em que o processo de construção da cidadania se coloca como principal. Os docentes são pesquisadores qualificados e capazes de gerar conhecimentos na sua especificidade. No entanto, não necessariamente foram formados para o exercício da docência e, dessa maneira, exercem de forma amadora a sua condição de professores, sem reconhecer os saberes profissionais que esta atividade exige.

A autora ressalta ainda que: “A sala de aula, entendida aqui na sua dimensão simbólica como espaço e o território onde se materializam os processos de aprendizagem, requer esforços intencionais de ruptura paradigmática, favorecendo a construção de racionalidades ampliadas”. Destaca que: “Nossos alunos não são apenas cérebro e memória. São pessoas culturalmente situadas, com aspirações e representações da realidade que definem suas expectativas e possibilidades. São portadores de saberes que precisam ser levados em conta e, se necessário, ressignificados.” (CUNHA, 2008, p.8).

Da mesma forma diz Cunha (2008, p. 8-9)

[...] assim, também, é preciso considerar que os professores igualmente são portadores de valores culturais e políticos. São marcados por uma história de formação que os faz reproduzir práticas, muitas vezes sem a necessária reflexão sobre elas, sem analisá-las na sua condição valorativa e teórica.

Pois conforme ressalta a autora,

A docência é uma atividade complexa. Só quando for reconhecida essa complexidade poderemos avançar em processos de qualificação mais efetivos. Exige saberes específicos que têm forte componente de construção na prática. Entretanto é uma prática que não se repete, é sempre única. Como tal, exige capacidades para enfrentar situações não previstas. Essas serão muito mais sábias quando dispusermos da teoria para melhor compreendê-la; uma teoria que não se coloca em justaposição ou se quer generalizadora, mas como possibilidade de fundamentação que pode iluminar os processos de compreensão do vivido (CUNHA, 2008, p.9).

Sobre a prática pedagógica no ensino o médio Zanquet et al (2007, p.121) dizem, assim como Cunha (2008) em relação a docência na universidade, que

A sala de aula é o lugar privilegiado onde atua o professor. Ela é o lugar para onde afluem as contradições sociais, os conflitos psicológicos, as questões da ciência e as concepções valorativas tanto dos professores como dos alunos. Uma visão mais simplista diria que a função do professor é ensinar e poderia reduzir este ato a uma perspectiva mecânica e descontextualizada.

Nos lembram ainda que “[...] o ensino é sempre situado, com alunos reais em situações definidas, e, essa definição, interfere os fatores internos da escola, assim como as questões sociais mais amplas que identificam um momento histórico-político. Com isso, estamos nos referindo ao ensino como um ato socialmente localizado.” (ZANQUET et al, 2007, p.121–122).

Foi (ou é) tendo como referências estas reflexões é que a pesquisa que estamos desenvolvendo vem se debruçando sobre a necessidade de considerar os professores como portadores de saberes, valores culturais e políticos, e que também são, como já nos disse Cunha, marcados por uma história de formação que os fazem ser como estão sendo. Diante desse pressuposto é que procuramos como ponto de partida ouvir os professores vinculados num dos *campi* do IFC como fonte de análise teórica e ao mesmo tempo, como indicadores de demandas *de* e *para* o processo de formação docente, no intuito de compreendê-los na sua condição valorativa, teórica e, porque não, também ética.

Compreendendo a complexidade do trabalho docente na perspectiva da teoria da enunciação

“A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros”.

(BAKHTIN, 2004, p.113).

Parafraçando Bakhtin a palavra, ao mesmo tempo em que se apóia em mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre meu interlocutor, ela é produto da interação dos sujeitos. As palavras, a serem analisadas neste trabalho, são enunciadas por sujeitos que vivenciam um determinado contexto, a docência no IFC, e estão direcionadas a um interlocutor específico: as pesquisadoras. Neste sentido, as palavras enunciadas constituem-se como produto ideológico, resultado do processo de interação entre os sujeitos. O que buscamos, é compreender as vozes que constituem as palavras enunciadas pelos sujeitos desta pesquisa.

Realizaremos a análise do discurso dos sujeitos ancorados no viés da enunciação de Bakhtin (2003, 2004) que concebe linguagem de um ponto de vista histórico, cultural e social. Para este autor, a consciência individual, que caracteriza o sujeito social, é um fato social e ideológico. A realidade da consciência é um fenômeno suscitado pela linguagem a qual interliga as identidades sociais.

O conjunto dos discursos que atravessam o sujeito ao longo de sua vida é que vai determinar sua consciência. Assim, o pensamento de Bakhtin (2003) considera dois aspectos fundamentais neste movimento: a alteridade, que pressupõe a existência de um “outro” reconhecido pelo “eu”, e o dialogismo que rege as relações entre ambos os sujeitos. Ou seja, as palavras estão atravessadas pelo outro, pelo dito e não dito do meio social em que se vive, a ponto de Bakhtin afirmar que “[...] não existem palavras sem voz, palavras de ninguém.” (BAKHTIN, 2003, p.330).

Nessa perspectiva, o olhar do outro funciona como uma espécie de horizonte que molda os valores, percepções e concepções de mundo e é no âmbito destas diferentes concepções que o novo emerge e o conhecimento se constrói.

As noções enunciação/enunciado têm papel central na concepção que rege o pensamento bakhtiniano. Para Bakhtin (2003, p.274) o enunciado é compreendido como a “real unidade da comunicação discursiva”, que possui uma natureza responsiva, ou seja, toda a enunciação é repleta da necessidade de resposta, na qual o ouvinte passa a ser falante. Para o autor essa compreensão do significado do enunciado não é passiva, mas sim uma atitude responsiva, seja de concordância, rejeição ou uma execução.

Buscamos entender, em Bakhtin, os conceitos de sujeito, linguagem e dialogismo, sendo que na medida em que fomos compreendendo-os, percebemos que não conseguimos dissociá-los. Segundo Bakhtin (2003, p.348), “[...] a vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar etc.” Bakhtin se posiciona contra qualquer tendência de monologização da existência humana, isto é, de negar a existência de um outro eu com iguais direitos e iguais possibilidades. (FARACO, 2003, p.73).

Um modelo monológico é autocentrado e insensível às respostas do outro, não as reconhece e sempre pretende ser a última palavra. Para Bakhtin (2004, p.348) no enfoque monológico, o outro permanece inteiramente apenas objeto da consciência e não outra consciência.

No pensamento bakhtiniano, ao contrário do modelo monológico, o sujeito é heterogêneo, dialógico, social permeado pelos elementos sociais e históricos do meio em que vive. O sujeito se constitui *na* e *pela* linguagem. O processo da fala é ininterrupto, não possui um começo e um fim determinados, pois sua elaboração se dá a partir de uma atividade de linguagem tanto exterior quanto interior. Nesse sentido, o dialogismo é princípio constitutivo da linguagem e a condição do sentido do discurso.

O sujeito é um ser situado, pois está em um tempo e um espaço, um ser historicamente construído nas relações que estabelece com ele mesmo e com os outros sujeitos. Essa interação possibilita ao sujeito perceber suas diferenças, atribuir sentidos ao discurso alheio, permitindo que o outro também atribua sentidos ao seu discurso. Assim, pode-se afirmar que nenhuma palavra é nossa porque traz em si o entrelaçamento destas relações, dessas vozes sociais.

Vale lembrar que a palavra diálogo já tem socialmente uma posição marcada que nos remete a entendimento ou solução de conflitos, porém, na teoria da enunciação, a “[...] palavra diálogo pode resultar tanto a convergência, o acordo, a adesão, o mútuo complemento, a fusão, quanto a divergência, o desacordo, o embate, o questionamento, a recusa.” (FARACO, 2003, p. 66).

Assim, concebe-se o dialogismo como espaço interacional entre o eu e o tu em que o sujeito se percebe individual e coletivamente nas relações que estabelece. Segundo Faraco (2003, p. 60) “[...] o diálogo face a face [...] é um dos espaços em que se dá o entrecruzamento das múltiplas verdades sociais [...]”. O diálogo, no sentido amplo do termo, é entendido como um vasto espaço de luta entre as vozes sociais e é

mergulhado neste espaço que o sujeito vai se constituindo discursivamente. Nesse espaço atuam as

[...] forças centrípetas (aquelas que buscam impor uma certa centralização verboaxiológica por sobre o plurilinguismo real) e forças centrífugas (aquelas que correm continuamente as tendências centralizadoras, por meio de vários processos dialógicos tais como a paródia e o riso de qualquer natureza, a ironia, a polêmica explícita ou velada, a hibridização ou a reavaliação, a sobreposição de vozes etc). (FARACO, 2003, p. 67).

Os sujeitos, socialmente organizados, interagem através de seus dizeres e produzem sentidos por meio deles. O eu e o outro são universo de valores distintos, o mesmo contexto, o mesmo mundo quando correlacionado com o eu e com o outro recebe valorações diferentes que são determinadas por diversos quadros axiológicos.

Para Bakhtin (2004, p.95), “[...] não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc.” A palavra está sempre carregada de um sentido ideológico ou vivencial.

Nesse sentido, não há enunciado neutro. Todo enunciado emerge necessariamente num contexto cultural e só é compreendido porque existe uma situação extraverbal implicada no verbal, incluindo interlocutores que se conhecem, compartilham contextos, pressupostos e sentimentos. A enunciação está ligada às condições de comunicação que, por sua vez, são ligadas a estruturas sociais.

A enunciação emerge de um discurso que cada indivíduo realiza por meio de uma expressão exterior definida, sendo que o “auditório social” vai interferir diretamente na exteriorização desse discurso. Refletindo sobre esta exteriorização do discurso, ressaltamos que os registros coletados durante as entrevistas são resultado de um contexto com um “auditório social” definido, ou seja, os sujeitos são docentes do IFC e falam na instituição a fim de contribuir para a construção de um programa de formação continuada e ao mesmo tempo, objeto de pesquisa.

A complexidade do trabalho docente nas vozes dos professores

Na tentativa de compreendermos a complexidade do trabalho docente vimos que os enunciados produzidos são heterogêneos, pois caracterizam o lugar e a posição de cada sujeito, porém algumas regularidades podem ser encontradas nestes enunciados que serão destacados nesta análise. Selecionamos alguns recortes, dos registros obtidos através das entrevistas e agrupamos esses dizeres por regularidades. Iniciaremos apresentando as necessidades/carências que os sujeitos apontaram para a formação continuada. Os registros desse quadro foram norteados pelos seguintes comandos: Quais suas carências/necessidades para a ação docente? O que deveria ser contemplado no programa de formação continuada do IFC?

“Didática, tipo metodologia, plano de ensino e questões referentes às aprendizagens dos alunos”. P1

“Sinto necessidade de estudos teóricos em que posso articular minha teoria com a prática”. P2

“Metodologia para os técnicos, principalmente Didática, pois não temos esta base”. P3

Nos dizeres acima percebemos o quanto os professores sentem necessidade de aprofundar os estudos teóricos a fim de compreender/organizar sua prática docente. Quando o P2 fala “sinto necessidade de estudos teóricos em que posso articular teoria com a prática” aponta esta necessidade como possibilidade de compreender a sua prática. Já o P3 aponta esta necessidade por ausência de uma “base” para a organização do seu trabalho docente. Esta ausência pode ser justificada pelo fato de que muitos professores que atuam no IFC são especialistas/bacharéis e não construíram estes saberes no seu processo de formação. Neste sentido, Cunha enfatiza:

Saberes não são conhecimentos empíricos que se esgotam no espaço da prática, no chamado “aprender fazendo”. Antes disso, eles requerem uma base consistente de reflexão teórica que, numa composição com as demais racionalidades, favoreça o exercício da condição intelectual do professor. Essa conceituação é interessante porque articula autonomia com uma base sólida de formação. (CUNHA, 2010, p.25)

Quando os professores apontam suas necessidades sinalizam algumas aproximações: “plano de ensino, questões referentes a aprendizagem dos alunos e metodologias para os técnicos principalmente” A palavra “principalmente” parece

sinalizar que muitos técnicos, especialistas, estão no contexto da sua primeira experiência de docência. A autora supracitada afirma

A docência como atividade complexa, exige tanto uma preparação cuidadosa como singulares condições de exercício, o que pode distingui-la de algumas outras profissões. Ou seja, ser professor não é tarefa para neófitos, pois a multiplicidade de saberes e conhecimento que estão em jogo na sua formação, exigem uma dimensão de totalidade, que se distancia da lógica das especialidades, tão caras a muitas outras profissões, na organização taylorista do mundo do trabalho. (CUNHA, 2010, p.25)

Quando P3 usa as palavras “para os técnicos”, sinaliza que existe a presença do outro bem definido, “os técnicos”, e que interiorizou as vozes desses outros, pois deixa explícito que esses professores, “principalmente”, necessitam da Didática. Para Bakhtin (2003, p.301):

O papel dos outros, para quem se constrói o enunciado, é excepcionalmente grande, como já sabemos. Já dissemos que esses outros, para os quais o meu pensamento pela primeira vez se torna real (e deste modo também para mim mesmo), não são ouvintes passivos, mas participantes ativos da comunicação discursiva. A partir do discurso do outro, o sujeito toma consciência da sua enunciação, pois num movimento de discursividade das ideologias de cada um, o sentido se produz.

Nesta perspectiva, ao sinalizarem a busca pelo aprofundamento teórico, pelo aperfeiçoamento, compreendemos que os professores também trazem vozes sociais em seus discursos, pois a própria ação do IFC em investigar as necessidades dos professores e proporcionar um programa de formação continuada na instituição, também traz enunciados de outros que participam dessa corrente comunicativa, enquanto grupo que constroem saberes para o exercício da docência. Pois, parafraseando Bakhtin (2004), os discursos são produzidos a partir de um dizer anterior, influenciados pela situação social da enunciação.

Outros professores ressaltam em seus dizeres a importância de garantir estes momentos de discussão com seus pares, com o outro, como podemos observar nos dizeres abaixo:

“Queria conhecer mais sobre a legislação e a matriz do curso. É preciso ter momentos para planejar coletivamente”. P17

“Gostaria que tivesse mais integração dentro das áreas: Química, Física, Biologia e Matemática, por exemplo”. P41

“Para Trabalhar o Ensino Médio Integrado como eles querem, precisamos planejar junto, os professores do curso precisam conversar”. P9

A necessidade de garantir tempo e espaço na escola para dialogar com os colegas de profissão aparece de forma explícita nos dizeres dos professores. Ao utilizarem expressões como “precisamos, é preciso ter, planejar junto e precisam conversar” os professores reforçam esta necessidade, de criar momentos para compartilharem experiências o que contribuiu significativamente para a formação da identidade profissional do professor. Lembramos as palavras de Cunha (2010, p.21) ao dizer “[...] que o exercício da docência exige múltiplos saberes que precisam ser apropriados e compreendidos em suas relações.”

Cunha (2010) lembra ainda que a capacidade de trabalho coletivo, de formação entre os pares e as parcerias com os outros professores, rompem com a lógica que reforça a formação como um capital individual e decorrem dos processos coletivos de aprendizagem referenciados aos contextos vivenciais, ou seja, são os saberes que dizem respeito à dimensão relacional e coletiva das situações de trabalho e dos processos de formação.

Outros saberes apontados por Cunha nesta complexidade do exercício da docência são os Saberes relacionados com o contexto da prática pedagógica, que no caso da instituição escolar, se referem ao saber identificar as teias sociais e culturais que definem o espaço em que os processos de ensinar e aprender acontecem e como se dá esta inter-relação entre elas. Quando o P17 sinaliza o desejo de “conhecer mais sobre a legislação e a matriz do curso” é justamente a estes saberes que se remete, ou seja, o reconhecimento das políticas que envolvem a escola, como as disciplinas escolares (*matriz*) se ressignificam no específico de uma comunidade de aprendizagem, tendo como referência um tempo e um espaço.

Ao enunciar que “Para Trabalhar o Ensino Médio Integrado como eles querem, precisamos planejar junto, os professores do curso precisam conversar” o P9 além de marcar a necessidade do diálogo com o outro também se remete a este outro *eles*, que pode ser entendido como alunos ou gestores, traz para sua prática um determinado grupo social, desenvolvendo as suas ações a partir de elementos do contexto da profissão.

Entendemos que as relações com o meio de desenvolvimento de sua prática são base para a aquisição de saberes experienciais, pois permite ao professor fundamentar sua docência com arranjos adquiridos nas suas ações, e lhe permite enfrentar as dificuldades do exercício da profissão. Nesta perspectiva, Cunha (2010) se remete aos saberes relacionadas com a condução da aula nas suas múltiplas possibilidades que envolve a condição de protagonismo necessário ao exercício intelectual do professor e de seus alunos. A autora ainda ressalta que os diferentes saberes que compõem a dimensão pedagógica da docência se articulam entre si e definem dependências recíprocas, envolvendo uma complexidade de docência.

A guisa de considerações

A possibilidade de diálogo entre os campos da educação e da linguagem está sendo por nós pesquisadoras compreendido como um espaço fértil da produção do conhecimento e da complexidade que envolve o trabalho docente, seja ele, na educação superior e/ou na educação média (técnica e tecnológica). Esse diálogo foi por nós exercitado ao longo deste texto com a intenção de trazer a baila algumas reflexões da complexidade do trabalho docente e de como as vozes dos sujeitos envolvidos podem se constituir num rico espaço de formação continuada – como forma de aprender e apreender as relações existentes no contexto da práxis pedagógica.

Vimos que, assim como os alunos precisam ser compreendidos por nós professores como portadores de valores culturais e políticos, que não são tábulas rasas ou folhas em branco, que trazem consigo toda uma bagagem sócio-histórica, nós professores também.

Parece-nos de fundamental importância que para pensar processos de formação de professores (inicial ou continuada) essas dimensões se fazem necessárias, pois ao serem negadas, produz-se o que historicamente vem sendo feito nos processos de formação, ou seja, desarticulados da necessária reflexão teórica sobre a condição de sujeitos dos professores. (CUNHA, 2008).

Da mesma forma, se a sala de aula se constitui num espaço privilegiado, como nos dizem Zanquet et al (2007) de atuação docente, o espaço da formação continuada nas instituições também o é, um lugar onde as contradições (culturais, sociais, teóricas, etc.) podem ser vivenciadas e dialogadas - no sentido bakhtiniano,

desconsiderá-las seria um reducionismo epistemológico, além disso estar-se-ia negando que a alteridade e o dialogismo se entrecusam na nossa constituição enquanto sujeitos.

Dessa forma, vamos concluindo (de forma inconclusa) com as contribuições de Cunha (1998) ao problematizar em torno dos paradigmas epistemológicos, sociais e culturais e suas relações com as práticas pedagógicas, de um paradigma dominante, no qual categorias centrais do processo ensino e aprendizagem são “[...] presididas pela racionalidade científica, onde só há duas formas de conhecimento: as disciplinas formais da lógica e da matemática e as ciências empíricas segundo o modelo mecanicista das ciências naturais [...]” a um “[...] paradigma emergente [...]”, no qual tende nas palavras de Santos (1987, p. 39) “[...] a não ser dualista, um conhecimento que se funda na superação das distinções tão familiares e óbvias que até a pouco considerávamos insubstituíveis, tais como natureza/cultura, natural/artificial, vivo/inanimado, observador/observado, subjetivo/objetivo, coletivo/individual.”

Eis a nosso ver, os possíveis diálogos e reflexões do trabalho docente, que envolve não só o campo da educação, mas os diversos campos científicos, nesse caso o da linguagem. Daí a importância do diálogo entre campos específicos na perspectiva de Bourdieu – da interpretação e interrogação entre campos, reflexão que continua necessária a ser desenvolvida.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução para a Língua Portuguesa: Michel Sahud e Yara Frateschi Vieira. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BITTAR, E. C. B. **Direito e ensino jurídico**: legislação educacional. São Paulo: Atlas, 2001.

BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BRASIL. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em: 19 mar. 2011.

CUNHA, M. I. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM, 1998.

_____. “Prefácio”. In: CASSIANI, S. [et. al] **Lugares, sujeitos e conhecimentos: a prática docente universitária**. Florianópolis: UFSC, 2008.

_____. A docência como ação complexa. In: CUNHA M.I. (Org.) **Trajetórias e lugares de docência universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, Brasília DF: CAPES: CNPq, 2010.

FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo**: as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin. Curitiba: Criar Edições, 2003.

LEITE, D. (Org.) **Pedagogia Universitária**: Conhecimento, ética e política no ensino superior. Porto Alegre: UFRGS, 1999.

SANTOS, B.S. **Um discurso sobre as ciências**. Portugal: Afrontamento, 1987.

VASCONCELOS, M. L. M. C. **A Formação do Professor do Ensino Superior**. São Paulo: Pioneira, 2000.

ZANQUET, B. M. A. et al . Prática pedagógica no ensino médio: o processo de construção da inovação na palavra dos professores. In: **Educação Unisinos**. 11(2):121-130, maio/agosto 2007.