

CURRÍCULO E POLITICAS PUBLICAS: REFLEXOES PERTINENTES AOS PROCESSOS CONTEMPORÂNEOS DE FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE NO CONTEXTO DA INTERDISCIPLINARIDADE

Tania Suely Azevedo Brasileiro¹
Carmen Tereza Velanga²
Maria Lília Imbiriba Sousa Colares³

RESUMO: Trata-se de reflexões acerca da interdisciplinaridade na prática docente e a influência que os professores recebem das políticas públicas educacionais e da trajetória curricular que os conforma. Os estudos sobre Currículo e Formação Docente são elementos constitutivos e essenciais dentro dos processos contemporâneos de reformulação das políticas e dos sistemas educacionais, destacando-se a relevância deste conhecimento para a formação de professores. Buscando contribuir com o debate acerca da temática e, ao mesmo tempo dele participar, este artigo constrói uma análise bibliográfica sobre a interdisciplinaridade e a possibilidade de se trabalhar o cotidiano escolar via projetos interdisciplinares.

Palavras-Chave: Políticas Públicas Educacionais. Prática docente, Interdisciplinaridade, Currículo.

CURRICULUM AND PUBLIC POLICIES: CONTEMPORARY REFLECTIONS RELATED TO CONTEMPORARY PROCEDURES IN FORMATION AND TEACHING PRACTICES WITHIN THE INTERDISCIPLINARY CONTEXT

ABSTRACT: In this work we propose to present some reflections on interdisciplinarity in the teaching practice and the influence that teachers receive from the public policy and educational curricular trajectory. Studies on curriculum and teacher training are essential components and processes within the contemporary reformulation of policies and educational systems. One needs to emphasize the relevance of this knowledge for the education of teachers. Thus, aiming at contributing to the debate on the subject and at the same time taking part of it, we propose to analyze the bibliography about interdisciplinarity and to investigate the possibility of developing everyday school activities via interdisciplinary projects.

Keywords: Public Policy Education. Teaching practice, Interdisciplinary Curriculum

¹ UFRO, taniabrasileiro@gmail.com.

² UFRO, carmenvelanga@gmail.com.

³ UFOPA, lilia.colares@hotmail.com.

INTRODUÇÃO

O modo de produção capitalista da sociedade contemporânea não apenas organiza os meios de produção, mas é determinante das relações sociais e desta forma, a sociedade é subjugada por suas crises. As mudanças são inevitáveis em uma sociedade de classes e muitas têm sido as tentativas de reformar o sistema no sentido com destaque para a da década de 1970 para cá, que estão associadas ao esgotamento do modelo taylorista-fordista e suas mazelas conseqüentes: crise do Estado do Bem-Estar Social, a queda do lucro empresarial, as greves dos trabalhadores nos setores essenciais da produção. Respondendo à crise estrutural do estado reorganiza-se o sistema ideológico e de produção do capital e o surgimento do neoliberalismo é a expressão estatal mais cruel para os menos assistidos, com a privatização e a desregulamentação dos direitos dos trabalhadores e a acumulação flexível cultuando o individualismo e reprimindo sutilmente a luta dos trabalhadores que passam a ser “parceiros” no processo produtivo e seu novo modelo, que assentou as relações de produção capitalista no tripé capital, estado e trabalho (ANTUNES, 2005).

O toyotismo⁴ e seus princípios de flexibilização do trabalho em equipe e da auto-gestão e autonomia acabam por assumir um significado muito distinto no contexto do neoliberalismo, voltando-se para a eficiência econômica a todo custo, subsumindo os significados humanistas de autonomia, liberdade individual, participação, consenso e transpondo-os de forma que sejam aceitos sem contestação como verdades metafóricas para que os objetivos da acumulação capitalista sejam atingidos. Neste contexto, a questão educacional toma-se a opção viável que fundamenta o projeto social modernizador e racional, focando em questões como igualdade, inclusão e consenso tendo por norte a “construção coletiva”.

Os princípios neoliberais reformulam o modelo estatal: se no modelo de produção fordista o estado mantinha suas bases fortes na economia (Estado de Bem Estar Social), no modelo toyotista a regulação da economia é feita pelo próprio mercado. O estado diminui expressivamente sua atuação descentralizando suas funções, passando-as para o mercado e sociedade civil, vindo a garantir o livre fluxo do capital. A reformulação no modelo estatal, a partir dos princípios neoliberais, é decorrente destas mudanças na base produtiva. Enquanto no modelo de produção fordista necessitava-se de uma base estatal forte na economia, caracterizado pelo Estado de Bem-Estar Social, no toyotismo a regulação da economia é feita pelo próprio mercado, com diminuição expressiva da atuação do estado, o qual deve descentralizar suas funções para o mercado e sociedade civil, garantindo o livre fluxo do

⁴ A mudança na base produtiva decorre da reformulação do modelo estatal que se baseia nos princípios neoliberais. Se o modelo de produção prescindia de uma forte base econômica do estado, caracterizado pelo Estado de Bem-Estar Social, no modelo toyotista a regulação da economia passa a ser feita pelo próprio mercado, verificando-se a diminuição expressiva da atuação do Estado, que se volta para a descentralização de suas funções de assistência social para entregá-las ao mercado e sociedade civil, centrando suas ações na garantia do livre fluxo do capital. O Consenso de Washington, formulado em novembro de 1989, organizou a proposta neoliberal, incluindo reformas a serem executadas nos países em desenvolvimento, especialmente na América Latina. Destacam-se as 10 regras previstas no nível macro de ajustamento econômico: disciplina fiscal, redefinição das prioridades dos gastos públicos, reforma tributária, liberalização do setor financeiro, manutenção de taxas de câmbio competitivas, liberalização comercial, atração das aplicações de capital estrangeiro, privatização de empresas estatais, desregulação da economia, proteção de direitos autorais.

capital.

Como foco de tais transformações, as políticas sociais são limitadas e reduzidas. A idéia que perpassa a sociedade é que a crise concentra-se na inoperância do estado, sendo as políticas sociais a causa do desequilíbrio; assim os recursos devem ser racionalizados e o poder das instituições do estado, esvaziado. A crise, pois, estaria no estado improdutivo e inoperante e não no sistema capitalista. Diante desse reordenamento, o estado enfraquece-se, reduz sua capacidade de organização e controle da sua própria soberania e, como está inserido em contextos mais amplos, a economia passa a ser globalizada. Não apenas a economia, mas as propostas de globalização atingem todas as esferas, inclusive a educacional. A educação, aliás, é ponto nevrálgico e estratégico do neoliberalismo porque cumpre papel fundamental para o crescimento da economia, como teoriza a produção do “Capital Humano”.

AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E SEUS CONTRAPONTO

No contexto político explicitado, a mundialização da economia e a atual face do estado provocam o surgimento de um novo modelo de gestão da educação. A Carta Magna de 1988 apresenta a educação como direito social e de todos, princípio este articulado a igualdade perante a lei. No entanto, sabe-se das desigualdades e da falta de oportunidades que marcam as classes menos favorecidas economicamente. A equalização das oportunidades não consegue vencer as desigualdades regionais e a má distribuição da renda. A Constituição Federal preconiza a cooperação entre os três sistemas: federal estadual e municipal, no que se refere ao custeio da educação. Ainda que distribua as funções e a atuação desses sistemas (os municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil, estados e Distrito Federal no ensino fundamental e médio, sendo que estados e municípios devem definir as formas de colaboração para assegurar a universalização do ensino obrigatório), estes princípios de colaboração não têm sido bem empregados, uma vez que: “Mesmo após 1988, prevaleceu a prática de cada nível fazer, geralmente mal, um pouco de tudo, com frequência ignorando as iniciativas alheias. Apesar da evidência de ser necessário prestar maior apoio a quem dele mais precisa, a ausência de critérios técnicos e universais nas redistribuições tornou-se uma das características marcantes das ações governamentais (CASTRO, 1988, p. 84)”.

Municípios e estados são atendidos pela União através da ação supletiva desta, no entanto, percebe-se também o clientelismo como forte presença política nesta intermediação. Na sequência, o Plano Decenal de Educação para Todos (1993), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96 e a Lei n. 10.172/2001, que institui o Plano Nacional de Educação (obriga a elaboração de planos com a duração de dez anos para estados, municípios e Distrito Federal), bem como o Plano de Metas e Compromisso Todos pela Educação são ações que se configuram como políticas de estado na área da educação brasileira⁵. Além do

⁵ O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, de acordo com o decreto governamental, deve ser executado em regime de colaboração entre Municípios, Distrito Federal e Estados, contando com a participação das famílias e da comunidade, Ao todo são fixadas 28 diretrizes no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação que contemplam o seguinte: alfabetização; acompanhamento da frequência escolar; combate a repetência e a evasão; ampliação da jornada escolar; acesso, permanência e inclusão de pessoas portadoras de necessidades especiais na escola regular; promoção da educação

referido Plano de Metas, o governo federal lança o PAR – Plano de Ações Integradas – que se destina a cumprir as metas do Plano de Compromisso com o apoio técnico e financeiro do Ministério da Educação. O PAR instrui o levantamento para o diagnóstico da educação básica e dos sistemas de ensino e através deste o PAR passa a ser elaborado pelos estados e municípios, que contam com o auxílio da equipe técnica e recursos, prevendo e executando ações que busquem a melhoria da qualidade do ensino básico. Pode-se, pois entender que o PDE configura-se numa tentativa governamental de responder a crise de qualidade do ensino brasileiro buscando no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, um instrumento para aferir esta qualidade e planejar ações integradas diante dos pontos críticos. O INEP calcula e divulga periodicamente o IDEB, partindo de dados coletados sobre o rendimento escolar e o desempenho dos alunos constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil). Trata-se de dado quantitativo que afere a qualidade educacional dos sistemas de ensino e das escolas, individualmente.

Desta forma, a política neoliberal provoca o surgimento deste novo modelo de gestão que, por sua vez, incorpora o paradigma da avaliação como forma de controle sobre as instituições de ensino. Cumpre destacar que não se trata de um controle interno e personalizado diante das singularidades locais, mas externo, e mostra-se camuflado diante da justificativa da necessidade de um “padrão de qualidade”, o que visa à regulação do sistema de ensino nacional, sem que as peculiaridades e necessidades que se apresentam nos sistemas municipais sejam atendidas.

Não há dúvida de que impedimentos de toda sorte, desde a operacionalização técnica, falta de recursos e mesmo de vontade política continuam sendo fatores impeditivos para se pensar a educação escolar pública. Porém, continuar refletindo sobre as políticas que geram as ações deve ser exercício de crítica constante entre os educadores.

CURRÍCULO, SUAS RELAÇÕES E AS REFORMAS EDUCACIONAIS

O Currículo está no centro das reformas educacionais, uma vez que ele se posiciona em um território de resistências, assunções e negações. Frequentemente o Currículo anuncia e denuncia as lutas que se travam em torno do projeto social e político-educacional. No interior das reformas o Currículo expressa a visão dos grupos sociais, sua visão de mundo, especialmente dos grupos dominantes. Ainda assim, as políticas curriculares são importantes elementos de análise nas reformas educacionais e revelam as posições desses grupos majoritários.

infantil; oferta de educação de jovens e adultos; programa de regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação; implantação de plano de carreira, cargos e salários para os profissionais da educação; envolvimento dos professores nas discussões das propostas pedagógicas das escolas; divulgação na escola e na comunidade os dados relativos à área da educação, com ênfase no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. Inclui ainda a gestão participativa, elaboração de plano de educação e instalação de Conselho de Educação, integração entre os programas da área da educação com os de outras áreas como saúde, esporte, assistência social, cultura, dentre outras; e visa ainda transformar a escola num espaço comunitário, no qual não somente a comunidade escolar possa utilizar.

Ainda, as políticas curriculares definem papéis e funções dos vários atores: professores, alunos, gestores e como estes se relacionam no espaço escolar compreendido amplamente, nas inter-relações com a comunidade em geral, os pais e os parceiros. Como afirma Cabral e outros (2002, p. 122):

[...] As políticas curriculares interpelam indivíduos nos diferentes níveis institucionais aos quais se dirigem, atribuindo-lhes ações e papéis específicos: burocratas, delegados, supervisores, diretores, professores. Elas geram uma série de outros e variados textos: diretrizes, guias curriculares, normas, grades, livros didáticos, produzindo efeitos que amplificam os dos textos principais. As políticas curriculares movimentam, enfim, toda uma indústria cultural montada em torno da escola e da educação: livros didáticos, material paradidático, material audiovisual (agora chamado de multimídia). Ainda num outro nível, enfim, a política curricular, agora já transformada em currículo, tem efeitos na sala de aula. Ela define os papéis de professores e alunos e suas relações, redistribuindo funções de autoridade e iniciativa. Ela determina o que passa por conhecimento válido e por formas válidas de verificar sua aquisição. O Currículo desloca certos procedimentos e concepções epistemológicas, colocando outros em seu lugar. A política curricular, metamorfoseada em currículo, efetua, enfim, um processo de inclusão de certos saberes e de certos indivíduos, excluindo outros [...]

O Currículo encerra relações de poder, de cultura e identidade. Young (1971) analisou a ação dos grupos sociais dominantes, que detém o poder e que, portanto determinam o que seja o conhecimento legítimo e sua organização no interior do Currículo. A ideologia é categoria de análise central e faz parte do foco de estudos de Michel Apple (1982), em sua obra "Ideologia e Currículo", na qual analisa criticamente as relações entre currículo e reprodução cultural e econômica. Destaca a seleção cultural na educação e como tal envolve consequências para a visão naturalizada de um currículo que traz disciplinas e conteúdos escolares como algo dado, inquestionável, neutro politicamente. Assim, o Currículo se articula aos grupos dominantes e seleciona os saberes considerados relevantes para tais setores da sociedade que, através da ideologia, naturaliza-os a todas as demais classes, que subsumem um Currículo longe de seus saberes e práticas significativos. Os estudos na linha crítica apontam para a necessidade de se proceder a esta desnaturalização, ao desvelamento da seleção cultural, daquilo que se coloca como legítimo, uma vez o Currículo que sofre determinações de ordem econômica política e cultural. Silva (1990) aponta o fato de que nada é desinteressado politicamente em se tratando de Currículo: as tradições culturais das camadas mais pobres são excluídas ou tornadas invisíveis, no máximo, folclorizadas e toleradas neste campo de lutas e conflitos, campo de poder. O currículo configura-se, portanto, como culturalmente determinado e historicamente situado. As questões que se impõem ao educador são: "Que conhecimentos selecionar? Por quê? A quem?" Paulo Freire

(1976) diria: “A favor de quem? Contra quem?”, em seus incansáveis alertas sobre a não neutralidade política da educação e do Currículo.

Em tempos de pós-modernidade, da fragmentação do sujeito, da contestação dos territórios, sofisticam-se também as relações sociais e interpessoais, trazendo, em seu bojo, formas mais subliminares de exclusão, de exacerbação velada e mistificada dos preconceitos e dominação. Cultura e Currículo, por estarem intrinsecamente relacionados, servem a estes propósitos.

Como artefato social fabricado no interior das relações dinâmicas e conflituosas, disciplinas e conteúdos no contexto da contemporaneidade devem ser contextualizados e problematizados não deixando de dar ênfase à produção da identidade social que se faz nas relações que o Currículo faz, voluntária ou involuntariamente. Educação Currículo e Identidade Social estão intrinsecamente ligadas (SILVA, 1995), uma vez que se entende que as práticas curriculares englobam a produção de identidades, pois, os conhecimentos reproduzidos e produzidos evidenciam o pertencimento a classes sociais, a cultura, a etnias, a linguagem, a credos, numa profusão de saberes que são apresentados no Currículo ou são nele silenciados, justapostos ou camuflados, mas estão lá. Porque o Currículo está na construção da Identidade Social e de novos mapas culturais (SILVA, 1997), que são traçados nas emergências de novos movimentos e identidades sociais, indicando uma política de identidade, tanto estabilizando antigas como produzindo novas identidades individuais e sociais. Como não poderia deixar de ser, ganha força os estudos culturais, que vão buscar na teorização sobre Multiculturalismo a sua expressão dentro de um Currículo que se envolva nas políticas de identidade (McLAREN, 1997).

Neste sentido, enfatiza-se a idéia do currículo multicultural que engloba as representações de grupos sociais e culturas distintas. Esta idéia está já disseminada na atualidade e se apresenta, inclusive, nas reformulações curriculares e nas políticas curriculares oficiais, como nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que se transpõe para os livros didáticos, entre outras políticas e programas que chegam à escola e que, ainda por falta de uma reflexão maior e mais contundente sobre que tipo de multiculturalismo está se propondo⁶, acabam por ser assimiladas pelos educadores sem o olhar crítico necessário. A diferença fundamental entre esta idéia de currículo multicultural e o multiculturalismo crítico está no engajamento militante como instrumento de transformações radicais, o que contraria as políticas governistas que usam ideologicamente o discurso das esquerdas e da resistência para legitimar o seu próprio discurso. Para Mc Laren (1997, p.123): “ [...] o multiculturalismo crítico compreende a representação de raça, classe e gênero como o resultado de lutas sociais mais amplas [...]”. Assim sendo, entende-se que a formação inicial e continuada do professor, deve contemplar processos educacionais mais amplos e mais críticos, que leve ao entendimento da análise da organização social e a formação das identidades culturais no interior das relações de poder. O Currículo tem sido historicamente, instrumento de reformas, de discursos e práticas conservadoras travestidas de reformistas e mantenedoras das relações de poder das classes dominantes. Cabe aos processos de formação do professor entender e assumir este caminho

⁶ Peter Mc Laren (1997) destaca varias formas de multiculturalismo, desde o liberal conservador ao crítico e de resistência. No contexto das teorias educacionais críticas sobre estudos curriculares e culturais, o multiculturalismo crítico se diferencia porque se envolve nas políticas de identidade. Já a concepção liberal de multiculturalismo é assumida e repassada nas políticas curriculares tradicionais direitistas como os PCN, por exemplo, que apenas assume o discurso reformista mas não se propõe a práticas transformadoras engajadas e militantes, a favor de mudanças radicais na sociedade.

lógico e ideologizado para superá-lo e buscar nos estudos curriculares, nas teorias sociais e educacionais críticas a saída para fazer valer os direitos sociais dos excluídos e marginalizados, dos discriminados e oprimidos, no interior das instituições de ensino.

AUTOBIOGRAFIA E FORMAÇÃO DOCENTE NA AMAZONIA: a busca de uma identidade profissional

País imenso, o Brasil sofre grandes problemas para atingir uma educação pública de qualidade. Dadas suas dimensões territoriais e o tamanho de sua população, além do descaso histórico da classe política, a questão do ensino sempre foi uma matéria pendente. Contudo, as grandes diferenças geográficas, socioeconômicas, políticas, culturais e ecológicas, que afetam a cada região deste país, contribuem para a manutenção de um sistema educativo marcado por desigualdades regionais, que até hoje permanecem retratadas em suas múltiplas faces no interior de uma política educacional ainda incipiente, com um longo caminho a percorrer, até porque os problemas educacionais são também problemas sociais e, portanto, essencialmente problemas políticos. Paulo Freire (1996) incitava a uma postura mais crítica neste aspecto, sobretudo, em relação ao compromisso social e ético para enfrentar os desafios destes “novos tempos, porém, velhos problemas”.

Diante desta realidade, Nóvoa (2001) afirma que hoje é mais complexo ser professor/a até porque a própria sociedade apresenta dificuldades em saber para que ela quer a escola. Assim, o incremento e popularidade atingidos pela investigação narrativa sobre as histórias de vida e as autobiografias dos/as professores/as podem ajudar a entender a atualidade, reivindicando uma dimensão pessoal do “ofício” de ensinar.

Tomando por base o exposto, e considerando a autobiografia como uma técnica de pesquisa e de formação profissional, este relato pretende desvelar os determinantes da própria história pessoal e profissional de professores/as participantes do projeto especial *Graduando na Escola Viva*, a partir das linhas coletivas de diferenciação em suas narrativas, configurando um perfil autobiográfico desse professorado e o seu itinerário formativo, quer seja, a dimensão pessoal dos processos formativos no seu desenvolvimento profissional.

O referido projeto surge como um dos produtos da política de formação profissional do professorado, no âmbito do projeto Escola Viva - projeto político pedagógico proposto para as ações educacionais da administração pública municipal no biênio 1993-96, sendo, portanto, subsídio para a elaboração do Plano Decenal de Educação do Município de Porto Velho (1993 – 2003). Neste período, a gestão que assume a Secretaria Municipal de Educação de Porto Velho - SEMED propôs mudanças radicais na rede municipal de educação, baseadas no desenho de um projeto político – pedagógico inovador, ativo, inspirado nos princípios teóricos de Paulo Freire. A concretização desta idéia se materializou no período de 1995-96, com o então projeto *Graduando na Escola Viva* - uma Colaboração Interinstitucional Universidade/ Escola, representada pelas agências formadoras: Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e a SEMED. Este projeto de formação inicial de professores/as objetivava capacitar estes/as profissionais em serviço e consolidar suas bases teóricas e refletir diante de sua atuação na sala de aula da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, bem como oportunizar o conhecimento de instrumentos que desse suporte à solução das diferentes problemáticas existentes na rede municipal de ensino da capital do Estado de Rondônia. Neste sentido, a aproximação autobiográfica desta realidade permitiu a conexão entre o processo

formativo e a história pessoal do docente, partindo do saber acumulado na experiência ao longo de sua história de vida, contribuindo a desvelar, compreender e autoreflexionar sobre sua própria prática profissional.

Autobiografia, identidade e desenvolvimento profissional

Tanto “autobiografia” como “história de vida” têm uma ambigüidade etimológica: é o curso de vida de um indivíduo singular, mas também sua reconstrução narrativa, sua escritura ou narração por um relato. Tema de estudo e método de abordá-lo, vida e relato de vida, história e história contada, autobiografia e biografia, confundem-se de modo fecundo (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ, 1998). A característica própria da autobiografia é a de ser uma construção e configuração da própria identidade, mais do que um relato fiel da própria vida, que sempre está em projeto de chegar a ser. A autobiografia oferece um terreno onde explorar os modos como se concebe o presente, divisa-se o futuro, e – sobretudo – se conceitualiza as dimensões intuitiva, pessoal, política e social da experiência educativa. As histórias dos professores proporcionam-nos intuições de suas experiências, do conhecimento e emoções que caracterizam suas ações profissionais cotidianas. Na recordação que estes profissionais fazem de sua vida profissional transformam suas experiências concretas em sabedoria prática, emergindo um conjunto de questões de aprendizagem da experiência que incluem modos narrativos de conhecimento compartilhado; a conexão entre acontecimentos vividos e regras da prática, o processo de maturação do conhecimento profissional, reconstrução como processo de aprendizagem da experiência, aprendizado da experiência como atividade construída socialmente, além da noção de corpo coletivo (BEN-PERETZ apud BOLÍVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ, 1998).

Não obstante, deve-se estar atentos a que não toda experiência proporciona conhecimento sistematizado: são precisos também marcos teóricos, epistemológicos e metodológicos que apoiem o que se faz porque, caso contrário, corre-se o risco de canonizar a experiência pelo fato de ser experiência vivida. Desde uma perspectiva mais geral, as metodologias autobiográficas nos possibilitam um enfoque alternativo sobre o ensino e a formação, pois o emprego de documentos pessoais como fonte de conhecimento dos significados dos professores desenvolve-se no contexto sócio – histórico em que vivem, em relação a suas próprias atividades, interesses, preocupações, temores e necessidades vitais. Questões todas elas do máximo interesse quando o que se pretende é a melhora de sua formação como docentes, que não é outra coisa que incidir sobre uma parte importante de suas histórias pessoais (GOTZENS apud BOLÍVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ, 1998).

Na tentativa de construir novas metodologias e práticas de formação, sensíveis ao educador como pessoa, que rompam com as formas conservadoras de escolarizar o adulto com uma experiência profissional de vida, a autobiografia e as histórias de vida trazem, como conseqüência, que o processo formativo adquire os contornos de um processo de desenvolvimento individual, de construção da pessoa do professor. Desde a perspectiva francesa (Pierre Dominicé, G. Pineau e Mathias Finger), que retoma alguns ensinamentos de Paulo Freire em relação à educação de adultos, cabe destacar que o processo formativo adquire os contornos de um processo de desenvolvimento individual, de construção da pessoa do/a professor/a, como reapropriação do passado e das experiências. A formação se

torna, em grande parte, num processo de autoconhecimento (CANÁRIO, 1994). Contudo, a pessoa do professor deve ser considerada como capaz de orientar sua vida a partir da assunção dos determinantes de sua própria história (pessoal e sócio-histórica) e sua transformação em projeto existencial inscrito socialmente. Deste modo, a metodologia autobiográfica e o enfoque narrativo são tanto um enfoque de investigação como uma prática de formação.

Desta maneira, reorientam-se os processos formativos segundo critérios de pertinência com as trajetórias profissionais, entendendo a formação como mobilização e desenvolvimento de experiências, gerando novos saberes. Também Josso (apud BOLÍVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ, 1998), apoiando-se em Dominicé e Pineau (apud NÓVOA; FINGER, 1988), mas também em Freire (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ, 1998), reivindica a verdadeira formação como um “projeto, produção de sua vida e de seu sentido”.

Palco, participantes e o produto das autobiografias

As autobiografias produzidas pelos 60 Professores – Alunos (PA) do projeto *Graduando na Escola Viva* foram tomadas como uma das estratégias didático-pedagógicas utilizadas na pesquisa, na formação profissional do professorado durante sua participação como docente na Disciplina de Prática de Ensino I deste projeto, em julho de 1999 (BRASILEIRO, 2002).

Desde a dimensão pessoal do “ofício” de ensinar, emerge com força a materialidade dinâmica da palavra do sujeito como constituinte de sua identidade profissional. Sempre se acreditou que a prática poderia ser mudada pela teoria, ignorando essas complexas redes que configuraram as histórias de vidas pessoais e profissionais. Como assinalou Hargreaves (1997), o fracasso das reformas se deveu, entre outros aspectos, a não ter reconhecido que os participantes numa reforma têm sua própria história de vida. Com isto, a interpretação dos dados autobiográficos depende do tratamento dados a eles, mas não se identifica com ele, exige formular explicitamente, e de modo sistemático, as hipóteses presentes na interpretação. Propõe que estas hipóteses extraídas de um caso singular possam ter um significado mais geral, ao inscrevê-las num marco teórico e num contexto de sentido (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ, 1998).

Assim, nos dados procedentes das 60 autobiografias elaboradas pelos PA, o objetivo da pesquisa foi identificar os determinantes de sua história pessoal, escolar e profissional, com vistas a traçar o perfil autobiográfico dos Professores – Alunos, através das linhas coletivas de diferenciação em suas narrativas através de matrizes que se encontram no relatório do referido projeto. Os dados apresentados de forma resumida no quadro 1 (anexo 1), nos ajudam a conhecer uma parcela da realidade contextual destes profissionais desde uma perspectiva autobiográfica, já que este é um instrumento que favorece a auto-formação do professorado; sobretudo, são espaços onde podem expressar-se com liberdade, revelando sua história de vida, os avanços e/ou obstáculos presentes em suas vidas, possibilitando a auto-reflexão e o auto-conhecimento.

Bolívar; Domingo e Fernández (1998) afirmam que o desenvolvimento profissional é o conjunto de atividades, processos ou medidas dirigidas a melhorar as capacidades profissionais e pessoais dos professores, de modo que possam dar lugar a uma renovação das instituições escolares, ao mesmo tempo em que incrementa os níveis de satisfação e identidade profissional do professorado. Para estes autores, é fundamental conhecer os propósitos e metas do desenvolvimento como pessoa (com suas vivências, preocupações ou

ciclos vitais), o contexto real em que trabalham os professores e a cultura do ensino. Diante desse entendimento teórico, passa-se a exemplificar, a seguir, fragmentos de textos das autobiografias trabalhados, que refletem, conjuntamente, sentimentos, emoções e/ou situações e fatos que viveram estes PA, e que, de uma forma ou de outra, foram decisivos para o desenvolvimento de sua carreira docente, considerados desde as categorias “perspectiva pessoal” e “perspectiva profissional”.

Com relação à **perspectiva pessoal**, destacam-se três relatos que vêm retratar o âmbito da formação da pessoa do professor, a partir de um contexto concreto de vida. São eles:

Meu pai concluiu o 2º grau, mas minha mãe nem tinha o primário (até o 4º curso), Nenhum de seus filhos se interessaram pelos estudos, então eles criaram expectativas para que eu me formasse. Eles falavam que não precisava fazer nada em casa, nem trabalhar fora, só estudar (PA1)

Não sei como consegui terminar o curso primário, mas me recordo bem que para ingressar no curso “ginasial” (5º ao 8º curso) tive que me enfrentar ao exame de admissão (vestibular) e as provas para coincidir à bolsa de estudos, porque o curso era de pagamento e meus pais não tinham condições para custeá-lo. Graças a Deus foi aprovada nos dois: Admissão e na bolsa. (PA2)

Comecei outra vez a estudar (agora, já casada e mãe de cinco filhos) através de módulos (Logus II). Tudo foi muito difícil porque eu trabalhava todo o dia com os cursos de 4º, 2º e 1º pelas manhãs, e 3º e 4º pelas tardes. Ia à cidade (vivia a 6 km da cidade e tinha que ir caminhando) e pegava os livros dos módulos para estudar em casa, pelas noites; nos fins de semana ia fazer as avaliações. Concluí em 10 meses. (PA3)

Estes três relatos nos revelam situações estruturais de vida semelhantes (situação socioeconômica “precária”), mas, também apresenta um curso de vida diferente, o que provavelmente contribuiu a gerar experiências também diferentes em decorrência de sua formação. A realidade encontrada neste grupo de professoras remete-nos à idéia defendida por Kelchtermans (1995, p. 203), quando sugere que para compreender o desenvolvimento profissional dos professores deve-se assumir que “as ações profissionais de um professor não estão só determinadas pelo contexto organizativo atual, senão também por uma história de vida e experiências relatadas”.

Desde a perspectiva profissional, foram feitos vários recortes que puderam ilustrar situações vividas há muito tempo bem como outras que estavam presentes no momento da redação da autobiografia e muito influencia a própria carreira docente (GATTI, 1997). São elas:

Como profissional, não me sinto realizada; identifico as dificuldades de meus alunos e me agradaria muito poder fazer mais por eles. Tenho-lhes muito carinho, mas sinto que tenho também dificuldades. (PA 4)

Escolhi trabalhar na Educação consciente de todas as dificuldades, por isto não tenho que estar queixando-me desta situação. Precisamos tentar melhorar, ao invés de tornar pior. Com certeza que devemos lutar por nossos direitos e não deixar que fique pior do que já está hoje. (PA5)

Trabalhei cinco anos numa escola rural onde eu exercia todas as funções de uma escola. (PA6)

Com o tempo foi compreendendo o quanto era importante para mim, ser uma professora e, ao mesmo tempo, gratificante estar conduzindo o processo ensino – aprendizagem de meninos(as) e adultos que depositaram muita confiança em minha. E, não queria decepcioná-los. (PA7)

Os teóricos citados neste estudo fazem refletir sobre o que vem a ser uma carreira e o que pode estar implícito a ela, quando a escolhemos como nossa. Isto é, a carreira tem duas dimensões: uma estrutural, ou objetiva, e um ângulo subjetivo. A dimensão estrutural é entendida como a seqüência de diferentes posições que uma pessoa vai ocupando no curso de sua vida. Quanto a seu ângulo subjetivo, pode-se interpretá-lo como sendo o modo como a pessoa vive/narra seu desenvolvimento a respeito de suas experiências de trabalho e como reconstrói seu passado e seu futuro em relação à situação presente.

A realidade desvelada neste relato pôde confirmar que grande parte dos alunos - professores desse curso de formação superior encontram-se entre os/as muitos/as brasileiros/as que estiveram socialmente excluídos/as do sistema de ensino obrigatório em sua etapa escolar, bem como tiveram negadas as oportunidades de ascensão e reconhecimento profissional. Esta experiência leva à reflexão de que hoje, mais do que nunca, o pensamento de Paulo Freire pode e deve iluminar as ações educativas sempre que se pretenda, de fato, intervir concretamente na realidade para mudá-la a favor daqueles/as que ainda permanecem à margem da sociedade, impedidos de exercer seus direitos como homens e mulheres - cidadãos de uma nação que se pretende livre.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realidade aqui estudada evidencia a dimensão subjetiva da carreira docente.

Contudo, considera-se intimamente vinculado a profissionalização docente à melhoria da qualidade da educação pretendida nas reformas, além da evidente relação entre a inovação educativa e a preparação e atitude coerentes do professorado para levá-las a cabo. Deve-se considerar que a profissão docente é um processo cultural em desenvolvimento permanente e que por sua vez, gera influências no autoconceito e na qualidade do ensino por isso deve ser objeto de análise daqueles que pretendem contribuir para a construção de sistemas mais humanos e produtivos.

Não se desvinculam as políticas públicas educacionais e curriculares da formação docente. Pelo contrário, Currículo e identidade estão fortemente arraigados na construção da profissionalização do professor. As histórias autobiográficas ajudam a entender essa vinculação e devem fazer parte dos instrumentos de investigação das pesquisas em torno da profissionalização docente, identificados nos cursos de formação de professores aliados à compreensão mais ampla e humana sobre a subjetividade como elemento constitutivo do Currículo e da Identidade e, portanto, do Processo Formativo.

REFERENCIAS

ANTUNES, R. **Os sentidos do Trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2005.

APPLE, M. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BRASIL. Constituição Federal. Câmara dos Deputados: Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm> Acesso em 09/08/2009.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases para Educação Nacional. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em 10/08/2009.

_____. Plano Nacional de Educação. Câmara dos Deputados: Brasília, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10172.htm> Acesso em 10/08/2009.

BRASILEIRO, Tania S. A. **La Formación Superior de Magisterio**. Una experiencia piloto en la Amazonia Brasileña. Tese de doutorado. 914p. Universidade Rovira i Virgil, Espanha. 2002.

BOLÍVAR, A, DOMINGO, J, FERNÁNDEZ, M. **La investigación biográfico- narrativa en educación**. *Guía para indagar en el campo*. Granada: FORCE, 1998.

CABRAL, Alcides Luis, FERREIRA, Cláudia Renate COLOMBI, Fabiani Cristini. Currículo poder e identidade. **Revista Contrapontos** – ano 2 – n. 4 – Itajaí, jan/abr 2002.

CANÁRIO, Rui. Centros de formação das associações de escolas: Que futuro? In: AMIGUINHO, A. e CANÁRIO, R. (orgs.). **Escolas e Mudança**: o papel dos centros de formação. Lisboa: EDUCA, 1994.

CASTRO, M. L. O. de. **A educação na Constituição de 1988 e a LDB** – Lei de Diretrizes e Bases

da Educação Nacional. Brasília: André Quicé, 1998.

DOMINICE, Pierre. O processo de formação e alguns de seus componentes relacionais. In: NÓVOA, A. e FINGER, M. (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Departamento de Recursos Humanos, Ministério da Saúde, 1988.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernadete. **Formação de professores e carreira**: Problemas e movimentos de renovação. Coleção Formação de Professores. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1997.

KELCHTERMANS, G. A utilização de biografias na formação de professores. In: **Aprender** – Revista de la Escuela Superior de Educación de Portalegre, Portugal, n. 18, 1995.

MCLAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

NÓVOA, A. Tempos da Escola no espaço Portugal-Brasil- Moçambique In **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 1, p. 161- 186, 2001.

PINEAU, G. A autoformação no decurso de vida: Entre a hetero e ecoformação. In: NÓVOA, A. e FINGER, M. (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Departamento de Recursos Humanos, Ministério da Saúde, 1988.

SARRAMONA LÓPEZ et al. Situación de La Investigación Educativa en Cataluña. In: **Revista Española de Pedagogía**, Universidad de la Rioja, vol. 56, n. 209, pags. 75-94, 1998.

SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1995.

SILVA. T. T. **Documentos de identidade**. Petrópolis: Vozes, 1997.

YOUNG, M. Uma abordagem do estudo dos programas enquanto fenômenos do conhecimento socialmente organizado. **Sociologia da Educação II**. Lisboa: Livros Horizonte, 1982.