

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL MESTRADO

MARCELO CESAR SALAMI

A CONSTITUIÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE
E A INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

São Leopoldo
2013

MARCELO CESAR SALAMI

A CONSTITUIÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE
E A INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Dra. Maria Isabel da Cunha

São Leopoldo

2013

MARCELO CESAR SALAMI

A CONSTITUIÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE
E A INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em ___ de _____ de ____.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Isabel da Cunha – Unisinos

Prof. Dr. Luís Henrique Sommer – Unisinos

Profa. Dra. Dirléia Fanfa Sarmiento – Unilasalle

AGRADEÇO

À Deus pelo dom da vida

Aos meus pais pelo zelo e amor incondicional com que criaram seus filhos

Aos Irmãos Lassalistas com quem compartilho a missão de educar

Aos professores que me desafiaram a ir além dos limites que me impus

À Professora Dra. Maria Isabel da Cunha, minha orientadora, pela sua sabedoria, simplicidade e dedicação incondicional à formação docente. Pelo exemplo de professora, pesquisadora e orientadora.

Aos professores da Banca Examinadora, pelo apoio e desafios lançados

À Direção do Colégio La Salle Esteio

Aos professores do Colégio La Salle Esteio que participaram desta pesquisa

Aos colegas do mestrado pela convivência e o saber partilhado

Aos amigos pelo apoio e incentivo

*“Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas que já têm a forma de
nosso corpo e esquecer os caminhos antigos que nos levam sempre aos mesmos
lugares. É o tempo da travessia – e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para
sempre às margens de nós mesmos”.*

Fernando Pessoa

RESUMO

A pesquisa, tipo estudo de caso, focaliza a constituição da profissionalidade dos docentes que realizam práticas inovadoras no Colégio La Salle Esteio. Procurou analisar como as trajetórias pessoais, acadêmicas (formativas) e profissionais dos professores potencializam práticas pedagógicas na perspectiva da inovação. Quis identificar indicadores de inovação pedagógica a partir de relatos dos professores, relacionando-os com os indicadores já construídos em pesquisas com professores universitários, verificando quais foram recorrentes em ambos os contextos. Procurou compreender, ainda, quais os indicadores mais presentes no contexto da Educação Básica e identificar, a partir da concepção dos sujeitos da pesquisa, elementos da formação inicial e permanente que são essenciais para favorecer uma educação de qualidade. No estudo foi utilizada a metodologia qualitativa que permitiu compreender a profissionalidade docente a partir do contexto de suas práticas pedagógicas, de suas percepções e representações sobre a mesma. A coleta de dados envolveu duas perspectivas. Na primeira, para se chegar aos interlocutores da pesquisa, foi utilizado um questionário, possibilitando que os professores fizessem indicação dos colegas que considerassem inovadores em suas práticas pedagógicas. Na segunda etapa, os seis docentes, indicados por seus pares, participaram do Estudo de Caso, quando a coleta dos dados lançou mão da entrevista semiestruturada. A análise dos dados foi realizada a partir de Bardin, seguindo as categorias já construídas nos estudos de Cunha e Lucarelli. Os principais achados da pesquisa indicam que: a) as trajetórias pessoais, acadêmicas (formativas) e profissionais são elementos constituidores da profissionalidade docente e dispositivos que potencializam a inovação pedagógica; b) os professores do estudo demonstram preocupação com o bom desenvolvimento de seus estudantes, revelando que assumem sua profissionalidade na perspectiva de um compromisso ético e social; c) o ordenamento dos indicadores de inovação pedagógica revela a concepção de ensino e aprendizagem que rege e orienta a prática dos docentes participantes dessa pesquisa. De alguma forma esses indicadores assumem um caráter de um estatuto epistemológico-pedagógico que dialoga permanentemente com os obstáculos administrativos, organizacionais, econômicos e psicossociais da instituição educativa; d) a formação continuada não pode mais ser entendida como uma opção ou escolha pessoal, pois passou a ser um “imperativo”, ditado, principalmente, pelo ambiente das rápidas mudanças socioculturais e tecnológicas; e) a sala de aula é um exímio laboratório para as práticas pedagógicas inovadoras, onde germinam experiências formativas tanto para os alunos quanto para os professores; f) os próprios estudantes, em algumas circunstâncias, se tornam uma fonte do saber dos professores. É preciso, no processo pedagógico emancipador, considerar o valor da escuta dos estudantes; g) há um encantamento e um desencantamento pela profissão docente muito determinado pelas condições de trabalho e apoio institucional; e h) alguns professores não reconhecem o seu caráter inovador dentro do espaço escolar. O reconhecimento parte dos colegas que admiram e percebem o seu trabalho.

Palavras-chave: Profissionalidade Docente. Inovação Pedagógica. Formação Docente. Educação Básica.

ABSTRACT

The research, case study, focuses on the constitution of the professionalism of teachers who perform innovative practices in La Salle College Esteio. Sought to examine how the trajectories personal, academic (training) and professional of teachers leverage teaching practices from the perspective of innovation. Wanted to identify indicators of educational innovation from teachers' reports, relating them to the indicators already built on research with professors, checking which recurred in both contexts. Sought to understand, yet which indicators more present in the context of basic education and identify, from the design of the research subjects, elements of initial and ongoing training who are essential to promote quality education. In the study used a qualitative methodology that allowed us to understand the teaching professionalism from the context of their teaching practices, their perceptions and representations of the same. Data collection involved two perspectives. At first, to get callers to the survey, a questionnaire was used, enabling who teachers did indication of colleagues who considered innovative in their teaching practices. In the second step, the six teachers nominated by their peers, participated in the case study, when the data collection made use of semistructured interview. Data analysis was performed from Bardin, following the categories already built in the studies of Cunha and Lucarelli. The main research findings indicate that: a) the trajectories personal, academic (training) and professional are elements what constitutes teacher professionalism and devices that potentiate the pedagogical innovation; b) teachers of the study demonstrate concern for the proper development of their students, revealing that their professionalism assume the perspective of an ethical and social commitment; c) the ordering of pedagogical innovation indicators reveals the conception of teaching and learning which regulates and guides the practice of teachers participating in this study. Somehow these indicators take on a feature of an epistemological-pedagogical dialogues permanently with the administrative, organizational, economic and psychosocial obstacle of the educational institution; d) continuing education can no longer be understood as a personal choice or option, for now to be an "imperative", dictated mainly by the environment of rapidly changing socio-cultural and technological; e) the classroom is an absolute laboratory for innovative teaching practices, where they germinate formative experiences both for the students and for teachers; f) the students themselves, in some circumstances, become a source of knowledge for teachers. It is necessary, in the pedagogical process of emancipation, consider the value of listening to students; g) there is an enchantment and disenchantment by the teaching profession determined by the working conditions and institutional support; and h) some teachers do not recognize their innovative character in school space. The recognition from colleagues who admire and perceive your work.

Key-Words: Teacher professionalism. Pedagogical innovation. Teacher training. Basic education.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	09
1.1 ORIGEM DO ESTUDO.....	10
1.1.1 Problema investigativo	14
1.1.2 Objetivos da pesquisa	14
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	18
2.1 A EDUCAÇÃO BÁSICA: PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA E DESAFIOS ATUAIS	18
2.2 INOVAÇÃO PEDAGÓGICA: PERSPECTIVAS TEÓRICAS.....	28
2.3 PROFISSIONALIZAÇÃO E PROFISSIONALIDADE DOCENTE.....	33
2.4 OS SABERES DO PROFESSOR.....	36
2.5 ALGUNS DESAFIOS DA DOCÊNCIA.....	38
3 CAMINHOS INVESTIGATIVOS	43
3.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO	43
3.2 CAMPO DE ESTUDO	47
3.2.1 A Rede La Salle: compromissos e proposta.....	48
3.2.2 Colégio La Salle Esteio	50
3.3 TRAJETÓRIA DA PESQUISA	53
3.3.1 Interlocutores.....	53
3.3.2 Instrumentos de coleta de dados.....	54
3.3.3 Análise dos dados.....	56
4. COMPREENENDO OS ACHADOS DA PESQUISA.....	59
4.1 TRAJETÓRIA E ESCOLHA DA PROFISSÃO.....	59
4.2 A CONSTRUÇÃO DOS SABERES DOCENTES	68
4.3 EU INOVADOR?	71
4.4 CONCEBENDO A INOVAÇÃO	74
4.5 OS ALUNOS FRENTE ÀS PROPOSTAS INOVADORAS	80
4.6 DESAFIOS PARA INOVAR.....	83
4.7 GESTÃO DA ESCOLA E INOVAÇÃO	86
4.8 INDICADORES DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA.....	87
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
REFERÊNCIAS.....	98
APÊNDICE A – Termo de autorização para a realização de estudo.....	105

APÊNDICE B – Questionário	107
APÊNDICE C – Termo de Consentimento: entrevista semiestruturada para os professores (Livre e Esclarecido)	110
APÊNDICE D – Roteiro de Entrevista Semiestruturada	113
APÊNDICE E – Indicadores de Inovação.....	114
APÊNDICE F- Categorias de análise (Sujeitos A, B e C).....	117

1 INTRODUÇÃO

O estudo ora apresentado tem como temática investigativa a constituição da profissionalidade docente e a inovação pedagógica no contexto do Colégio La Salle. A investigação está inserida na linha de pesquisa II do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS, que tem como foco: *Formação de professores, currículo e práticas pedagógicas* e se destina a “investigar a formação inicial e continuada de professores, o currículo e as práticas pedagógicas em diferentes tempos e espaços educativos, níveis de escolarização e modalidades de ensino. Considera os saberes mobilizados nos processos formativos e curriculares, no contexto das políticas que os engendram”.

A relevância desta pesquisa tem como justificativas o interesse pessoal do pesquisador e as dimensões acadêmica - científica e social.

Com relação ao interesse do pesquisador, destaco que estou implicado nesse estudo pela relação de cumplicidade e pertencimento a Rede La Salle¹, desde 1991. A pesquisa, portanto, está centrada nos docentes da Educação Básica, particularmente naqueles que protagonizam práticas pedagógicas inovadoras. Nela buscamos melhor compreender como se constituem os professores considerados inovadores em suas práticas pedagógicas, considerando alguns estudos já realizados com docentes da Educação Superior encontrados em Cunha (1998, 2006), Lucarelli (2003, 2004), Pedroso (2006), dentre outros. Além disso, o estudo visa tencionar o conceito de inovação pedagógica a partir do conteúdo empírico presente nos discursos dos professores do Colégio La Salle Esteio.

Assim como La Salle e tantos outros pensadores da educação foram inovadores em concepções e práticas educativas urge que também os educadores respondam às demandas e desafios da educação contemporânea, sendo ousados e criativos em suas propostas. “A história humana é uma tarefa essencialmente cultural e, por isso, necessitamos ser audaciosos para construir novas práticas culturais” (GHIGGI, 2010). É necessário fomentar a ousadia de experiências inédito-

¹ A Rede La Salle de Educação, originária na França, fundada em 1680, totalmente voltada para a Educação formal e não formal. Está presente no Brasil desde 1907. Por Rede La Salle compreende-se o conjunto de Obras mantidas pela Sociedade Porvir Científico – com sede em Porto Alegre, RS – distribuídas no Brasil em sete Estados e no Distrito Federal, abrangendo: Quinze Obras Assistenciais que atendem aproximadamente dez mil educandos/ano e duzentos educadores; quinze Escolas de Ensino Fundamental e Ensino Médio totalizando, aproximadamente, dezessete mil educandos e dois mil e quinhentos educadores. Além disso, um Centro Universitário e quatro (4) Faculdades.

viáveis (FREIRE, 1987). Na perspectiva de Freire a educação é sempre um sonho possível, pois um de seus elementos fundamentais é a dimensão da esperança. A esperança, diz ele, é uma necessidade ontológica, isto é, é característica da essência humana, do seu ser, por isso não pode o homem viver sem esperança. Freire desautoriza o educador alimentar a desesperança, pois essa geralmente, se origina de um olhar fatalista sobre os fatos e fenômenos culturais.

1.1 Origem do estudo

O presente estudo se inseriu no contexto da Rede La Salle² pelo pertencimento e vínculo com essa instituição desde 1991. O meu contato com o mundo da educação foi mediado, em grande parte, pela formação e as práticas vivenciadas nesse meio. Um dos pressupostos da formação recebida enfatiza que devemos ser artífice e protagonistas da história, não meros espectadores, atentando para nova ordem social, que nos pede nova postura filosófica e novos compromissos.

Minha trajetória docente teve início nessa Rede de ensino, no ano de 1995, com os alunos da 4ª série do Ensino Fundamental, do então Semi-internato³, da Escola Tricentenário La Salle, hoje Colégio La Salle Esteio. A pobreza material, a carência afetiva e as dificuldades de aprendizagem daqueles estudantes me afetaram profundamente. Posso dizer que foi uma experiência fundante não por ter sido a primeira enquanto professor, mas pelos significados e sentidos educativos que ficaram. A sala de aula, a própria aula e minha relação com os alunos se configuraram numa uma experiência existencial e eu diria até espiritual, pois foram as vivências com aquelas crianças, dentre outras questões, que contribuíram

² A Rede La Salle de Educação, originária na França, fundada em 1680, totalmente voltada para a Educação formal e não formal. Está presente no Brasil desde 1907. Por Rede La Salle compreende-se o conjunto de Obras mantidas pela Sociedade Porvir Científico – com sede em Porto Alegre, RS – distribuídas no Brasil em sete Estados e no Distrito Federal, abrangendo: Quinze Obras Assistenciais que atendem aproximadamente dez mil educandos/ano e duzentos educadores; quinze Escolas de Ensino Fundamental e Ensino Médio totalizando, aproximadamente, dezessete mil educandos e dois mil e quinhentos educadores. Além disso, um Centro Universitário e quatro (4) Faculdades.

³ Modalidade de atendimento mantida pela Escola Tricentenário La Salle de Esteio-RS até o ano de 1999, que atendia alunos de baixa renda do Município. Os mesmos passavam o dia na Escola e recebiam além – das aulas regulares – oficinas pedagógicas, alimentação e demais atendimentos assistenciais.

decisivamente na minha opção de vida pessoal⁴ e profissional. Nesse tempo e espaço, os conceitos e práticas aprendidas no Curso de Magistério foram colocados à prova, sendo ressignificados a cada vivência em sala de aula. Nesse período de um ano, pude confirmar a tese de que “o ensino é sempre situado, com alunos reais em situações definidas. E nesta definição interferem os fatores internos da escola, assim como as questões sociais mais amplas [...]” (CUNHA, 1989, p.22). Desta forma, fazer uma pesquisa com os professores do Colégio La Salle Esteio foi uma incursão em minha própria história, trazendo à lembrança experiências significativas que me permitiram aprofundar os conceitos de ensinar e aprender. A constituição da profissionalidade docente é um processo, não é um fato em si, que ocorre a partir de condições objetivas e subjetivas.

Nos anos seguintes continuei minha atuação como docente de Ensino Religioso e Filosofia no Ensino Fundamental e Médio. Além disso, fui educador social no Projeto Meninos e Meninas de Rua, do Centro Universitário La Salle – Unilasalle, Canoas-RS. As vivências com as crianças em pleno Calçadão de Canoas-RS me fizeram perceber que ação do educador é imprescindível para a transformação social, porém não deve ser um ato isolado. Essa experiência aguçou ainda mais minha criticidade e utopia. Os estudos acadêmicos nos Cursos de Filosofia e Psicopedagogia Clínica e Institucional, bem como as vivências de ensino em sala de aula e as de educador social reforçaram em mim a convicção de que “o exercício da profissão docente estará sempre circunstanciado a um tempo e a um lugar” (CUNHA, 1999, p. 131) e que, o ensino é, portanto, um ato histórico e culturalmente influenciado e socialmente localizado. Nesse sentido, a identidade do professor não é estática, por mais que preserve dimensões da tradição educativa, estará em constante processo de revisão dos significados sociais.

A partir de 2005, assumi a Direção do Colégio La Salle Niterói, em Canoas-RS, exercendo essa função até final de 2009. Portanto, desde 1995 até 2009 atuei nas escolas da Rede La Salle, passando por diversas funções, desde Professor de séries iniciais, séries finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio, Vice-Diretor e Diretor. Essas experiências foram muito significativas porque me possibilitaram perceber a escola e seu funcionamento de uma forma mais sistêmica, compreendendo melhor os distintos atores que a constituem, identificando as

⁴ Refiro-me a minha decisão de ser Religioso no Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs – Rede La Salle.

tensões e conflitos inerentes a esse contexto. Assim, pensando a constituição de minha própria profissionalidade docente, concordo que “a identidade docente é uma construção que permeia a vida profissional desde o momento da escolha da profissão, passando pela formação inicial e pelos diferentes espaços institucionais onde se desenvolve a profissão [...]” (VEIGA; AVILA et al., 2008, p.18).

A iniciativa para esse estudo nasceu, portanto, das experiências vivenciadas na condição de professor e diretor de escola na Rede La Salle, bem como das reflexões e inquietações decorrentes desse processo e dos estudos realizados nos cursos de Filosofia e Psicopedagogia Clínica e Institucional. Concordo com Nóvoa (2000, p. 17), quando afirma que “é impossível separar o eu profissional do eu pessoal”, pois ao nos inserirmos num campo profissional, assumimos e desempenhamos determinadas funções e atribuições sem deixar de ser quem somos. Nesse sentido a educação, mais especificamente a escola, tem sido para mim um campo de intensas vivências do entrecruzamento das dimensões profissional e pessoal. De forma que compreendo que a identidade do professor é resultado de um processo sócio-histórico, mas também é forjada nas vivências e construções de significados que ele faz no cotidiano escolar. Cabe lembrar que a própria construção da profissão de professor passou por etapas, vinculada primeiro ao campo religioso e depois ao Estado. Para Veiga et al. (2005, p.23), “Historicamente, inicialmente pela influência da Igreja e posteriormente a do Estado configuraram uma homogeneização dos profissionais da educação”.

Ao retomarmos a História da Educação veremos que La Salle foi um dos primeiros educadores que se incumbiu da formação de professores⁵, visto que ela é indubitavelmente um dos caminhos mais curtos para qualificar o ensino escolar, tão criticado atualmente. “Desde a França do século XVII, até os dias atuais, a Instituição Lassalista pautou, em seus discursos e práticas, a formação de educadores e o cuidado com a formação integral do ser humano, tanto dos educadores quanto dos educandos em suas dimensões física, psíquica e espiritual” (FOSSATTI, 2009, p.15).

Na Rede La Salle, o conceito de inovação pedagógica surgiu por ocasião das discussões sobre o planejamento estratégico no ano de 2002. No ano de 2004,

⁵ La Salle criou, na França, em 1684 o primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação de professores.

ocupou lugar de destaque no Plano Estratégico da Rede: Visão: “tornar-se referência em inovação pedagógica...”.

A inovação pedagógica foi o tema central do XI Fórum de Educação Lassalista⁶ no ano de 2007. Nos anos seguintes as temáticas foram: *Experiências Educativas na Rede La Salle: recortes do cotidiano (2008)*; *Gestão da sala de aula (2009)*; *Excelência nos processos de ensino e aprendizagem nas Instituições da Rede La Salle (2010)* e *O Educador Lassalista Ontem e Hoje (2011)*.

No ano de 2007 encontramos na revista Diálogo⁷, n. 11, um artigo intitulado *Processos e Práticas de Formação: Revisitando Experiências Inovadoras na Rede La Salle*⁸. O referido artigo trata de experiências inovadoras em vias de construção ou já consolidadas no que se refere à formação de professores que atuam nas instituições da Rede La Salle.

A AMEL (Assembleia da Missão Educativa Lassalista)⁹, no ano de 2009, definia na proposição 2 (dois): “buscar a excelência de ensino e avançar em inovações pedagógicas”. Já, no ano de 2010, a mesma assembleia definiu na proposição 2 (dois), como ações estratégicas possíveis, a “aquisição de lousas interativas e kits de robótica, montagem de laboratórios virtuais e criação de ambiente virtual de aprendizagem”.

As estratégias aprovadas na AMEL em 2010 seriam motivadas pela perspectiva da inovação pedagógica? Se a resposta for afirmativa, podemos inferir que o conceito de inovação pedagógica, neste caso, está mais associado à modernização tecnológica e iniciativas de padronização institucional (Rede) do que propriamente às práticas inovadoras dos professores em sala de aula. Ao procurar identificar o conceito de inovação pedagógica na Rede percebemos que sua compreensão é pouco explicitada nos próprios documentos, o que pode significar uma dificuldade de enquadrá-lo numa perspectiva teórica.

A escolha de um problema ou objeto de pesquisa está alicerçada na história e no interesse de quem a faz. Esse pressuposto é confirmado por Gil (2011, p. 35) “a

⁶ Instância ampla de discussão sobre a Missão Educativa Lassalista. Os fóruns, até o ano de 2006 aconteciam dois ao ano. A partir de 2007 apenas um. Conta com a participação de um significativo número de professores das Comunidades Educativas (Escolas e Centros de Assistência Social) da Rede La Salle.

⁷ Revista Temática Acadêmico-Científica do Centro Universitário La Salle.

⁸ Cf. p. 173-188.

⁹ Ocorre a cada dois anos, é constituída por representantes das obras lassalistas pertencentes à Província Lassalista de Porto Alegre, eleitos ou indicados, na proporção de dois leigos para um Irmão. A mesma tem o objetivo de avaliar e planejar a Missão Educativa da Rede La Salle.

escolha do problema tem a ver com grupos, instituições, comunidades ou ideologias com que o pesquisador se relaciona”. Portanto, a opção por compreender mais profundamente a constituição dos professores considerados inovadores no contexto de um Colégio da Rede La Salle, não é aleatória, mas está ancorada nos meus vínculos e sentimento de pertença a essa instituição como já anunciado anteriormente.

A partir da minha própria trajetória docente e das reflexões sobre os desafios da educação contemporânea é que se materializa o interesse em compreender a constituição da profissionalidade dos docentes da Educação Básica que realizam práticas inovadoras no contexto da Rede La Salle. Tardif (2000) alerta para o fato de que, em geral, os pesquisadores se interessam mais pelo que os professores deveriam ser, fazer e saber, do que pelo que são, fazem ou sabem. Essa chamada de atenção do autor veio ao encontro daquilo que busquei nesta pesquisa, ou seja, compreender como se constituem os professores que realizam experiências inovadoras. O que são? O que fazem? O que sabem?

A pesquisa foi estruturada a partir do problema investigativo e dos objetivos específicos a seguir apresentados.

1.1.1 Problema investigativo

Como se constitui a profissionalidade dos docentes que realizam práticas pedagógicas inovadoras no Colégio La Salle Esteio? Com base em tal problema, tracei como objetivos e, em decorrência, os eixos temáticos derivados de cada um deles.

1.1.2 Objetivos da pesquisa

Os objetivos da pesquisa são:

a) Analisar, nos depoimentos dos professores do Colégio La Salle Esteio, como suas trajetórias pessoais, acadêmicas (formativas) e profissionais potencializam suas práticas pedagógicas na perspectiva da inovação;

Eixo temático: Constituição da profissionalidade docente e de práticas pedagógicas inovadoras a partir da trajetória pessoal, acadêmica e profissional.

b) Identificar indicadores de inovação pedagógica a partir de relatos dos professores do Colégio La Salle Esteio, relacionando-os com os indicadores já construídos em pesquisa com professores universitários, verificando quais são recorrentes em ambos os contextos e quais aparecem com mais intensidade nessa pesquisa que contempla especialmente profissionais da Educação Básica;

Eixo temático: Indicadores de inovação pedagógica.

c) Identificar, a partir da concepção dos sujeitos da pesquisa, elementos da formação inicial e permanente que são essenciais para garantir uma educação de qualidade.

Eixo temático: Formação do professor.

Desde o início e ao longo da pesquisa, foram surgindo questões que se tornaram dispositivos importantes para a reflexão no momento de confrontar os elementos teóricos com os dados empíricos. Elenco a seguir algumas: a) Como se constitui o docente contemporâneo que é capaz de dar respostas criativas aos desafios atuais, mesmo que para isso necessite transgredir ou romper com concepções e práticas de ensino já consagradas? b) Quais as concepções de ensino que orientam as práticas desses docentes? c) O que os motiva a inovar? d) Em que contexto aparece nos documentos oficiais do Colégio La Salle o conceito de inovação pedagógica? e) Com que intencionalidade, conotação, compreensão? f) Qual a compreensão de inovação pedagógica que tem os professores que lá atuam? g) Quais ações têm sido impulsionadas por essa compreensão? h) Os professores sentem-se estimulados a inovar suas práticas pedagógicas? i) Há alguma política adotada pela gestão do Colégio que apoia e incentiva a inovação pedagógica?

A investigação foi focada nos professores do Ensino Médio¹⁰ do Colégio La Salle Esteio, sua profissionalidade e perspectivas de inovação pedagógica em suas práticas. Entretanto, não tive a pretensão de responder a todas as questões apresentadas acima. Primeiro pela sua complexidade, segundo, por se tratar de uma análise institucional ampla. Contudo, de alguma forma busquei tangenciá-las, mesmo que parcialmente, para melhor situar a concepção de inovação pedagógica

¹⁰ O ensino médio, no Brasil, tem-se constituído, historicamente, como o nível que apresenta maior dificuldade na configuração de uma identidade, por motivo de sua própria natureza, situando-se como um nível intermediário entre o ensino fundamental e o ensino superior. Como resultado, o enfrentamento em termos de sua concepção, estrutura e formas de organização tornaram-se um desafio, tanto para os administradores como para os professores que atuam nesse nível da escolarização (ZANCHET, *et. al*, 2009, p. 19).

que rege a tomada de decisões institucional do Colégio La Salle Esteio, e que repercute, no fazer dos seus professores.

Cabe ressaltar que todo o conhecimento construído nesse empreendimento é parcial, contextualizado e, portanto, relativo, principalmente por se tratar de um estudo de caso. Isso não significou ser despretensioso, mas sim humilde, sabendo que um objeto ou tema de estudo apresenta-se com múltiplas facetas, de forma que não há como compreendê-lo e assimilá-lo na sua totalidade.

Nesse estudo, parti do pressuposto de que investigar o trabalho docente na perspectiva da profissionalidade implica compreender os professores agindo num determinado espaço institucional, dando sentido e significado para seus atos pedagógicos, vivenciando a função como uma experiência pessoal e construindo uma cultura da própria profissão (TARDIF; LESSARD, 2005).

Considerarei a inovação pedagógica a partir da prática de ensino dos professores tendo presente a definição de Lucarelli (2004, p. 12):

[...] uma inovação em aula supõe sempre uma ruptura com o estilo didático imposto pela epistemologia positivista, aquela que fala de um conhecimento fechado, acabado, conducente a uma didática de transmissão que, regido pela racionalidade técnica, reduz o estudante a um sujeito destinado a recebê-lo passivamente.

O estudo foi desenvolvido tendo por base os pressupostos teóricos de Santos (2005, 2010), Tardif (2002, 2008), Cunha (1989, 1998, 2006), Lucarelli (2003, 2004), dentre outros.

Nessa perspectiva, a pesquisa se justifica tendo em vista a possibilidade de compreender a profissionalidade a partir de uma nova abordagem da profissão docente, superando concepções de modelos teóricos, para compreendê-la como uma construção social. Esse entendimento mobiliza novas perspectivas de análise que colocam os professores no centro das pesquisas sobre ensino, considerando-os sujeitos ativos e produtores de saberes específicos (TARDIF, 2008). A investigação também pode ser uma possibilidade de ampliar a compreensão do conceito de inovação pedagógica, superando definições que a concebem apenas como novidades técnicas e tecnológicas aplicadas a educação como dispositivos modernizantes (CUNHA, 1999).

Essa pesquisa se constituiu na minha primeira experiência formal e sistematizada enquanto investigador. Diante disso, procurei me colocar no lugar de aprendiz, ciente de que “todo conhecimento científico é autoconhecimento”

(SANTOS, 2010, p. 83). Portanto, essa investigação não deixou de ser uma aventura e um desafio. Confiei na sabedoria do poeta espanhol Antonio Machado (1875-1939) que diz em um de seus mais belos poemas intitulado Cantares: “Caminhante, são tuas pegadas o caminho e nada mais; caminhante, não há caminho, se faz caminho ao andar”.

No que se refere à relevância acadêmico-científica saliento que a consulta feita no Banco de Teses da CAPES sinaliza para o número reduzido de estudos que focalizam a temática em pauta, apontando para a importância da pesquisa realizada. Por fim, a relevância social se traduz a partir dos achados do estudo os quais poderão ser utilizados como ponto de partida a reflexão e a proposição de estratégias que visem à difusão e potencialização de práticas educativas inovadoras, especialmente nas escolas de educação básica pertencentes à Rede La Salle.

Feitas tais considerações, o presente texto está estruturado em quatro capítulos. No *primeiro* apresento brevemente minha trajetória na educação, contextualizo a temática investigativa situando as motivações que impulsionaram a opção pelo tema. Apresento nele também o problema de investigação, os objetivos norteadores do estudo e os elementos que o justificam.

No *segundo*, *Referencial Teórico*, são explicitados os principais pressupostos teóricos dos autores que discutem a questão da educação básica, a inovação pedagógica, a profissionalidade docente, os saberes docentes. Por fim, apresenta-se uma discussão sobre os desafios da docência no atual contexto educativo.

No *terceiro*, *Caminhos investigativo*, discorro sobre os procedimentos metodológicos orientadores do estudo, contemplando aspectos tais como: pressupostos teóricos, caracterização do estudo, campo do estudo, caminhos investigativos, coleta e análise dos dados.

No quarto, *Compreendendo os achados da pesquisa*, analiso e interpreto os dados coletados a partir dos instrumentos utilizados.

Por fim, no quinto, *Considerações finais*, retomo e apresento em forma de síntese os principais achados do estudo sinalizando para algumas limitações e para novas perspectivas para pesquisas futuras.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo apresento os pressupostos teóricos que fundamentam o estudo. Inicialmente, contextualizo um cenário mais amplo da pesquisa tecendo algumas considerações sobre a Educação Básica. Na sequência, estabeleço um diálogo com os pressupostos de autores que discutem questões referentes à inovação pedagógica e posteriormente teço uma discussão relativa à profissionalidade docente. Por fim, destaco e aponto alguns desafios contemporâneos para o exercício da docência.

2.1 A Educação Básica: perspectiva sócio-histórica e desafios atuais

O modelo escolar convencional se estabeleceu como uma invenção do final do século XIX. A construção da instituição escolar é concomitante ao processo de instauração, em diversos países, da política nacional de Estado/Nação (NÓVOA, 2011). Porém, a plataforma ideária e pragmática é bem anterior a esse período e encontra-se nos grandes pensadores da pedagogia, particularmente na França do século XVII e XVIII, em Comênius, Rousseau e La Salle.

Comênius¹¹, no séc. XVI, escreveu sua *Didática Magna* (1657)¹², que é um primeiro tratado de pedagogia e didática. Essa obra constitui-se num regime paradigmático do saber acerca da educação da infância e da juventude por meio de uma nova tecnologia social que á escola. A concepção do aluno como lugar do não saber, a aliança entre escola e família em que ocorre a passagem da criança do ambiente familiar para o escolar e o ensino simultâneo que determina o lugar do docente como lugar do saber constitui as bases da concepção moderna de infância e educação (NARODOWSKI, 1999, p. 19).

¹¹ Comenius (1592-1670) nasceu na Morávia, de uma família cristã. Foi precursor do atual movimento ecumênico. Professor, reitor de colégios e escritor fecundíssimo, foi talvez o pedagogo mais significativo do século XVII.

¹² “[trata-se] de uma “caixa de ferramentas” que, através de normas e explicações, constitui o esquema básico para as atividades de ensino nas escolas por parte dos educadores modernos. A *Didática Magna* se constitui como um instrumento teórico capaz de brindar respostas ao desafio dos novos tempos a respeito da formação desse novo corpo social: o chamado corpo infantil (NARADOWSKI, 1999, p. 18, grifo do autor).

Contemporâneo de Comênius, La Salle¹³ criou, em 1684, o primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação de professores e colocou em prática o método simultâneo. Escreveu o Guia das Escolas Cristãs¹⁴, que é um detalhado manual de procedimentos didático-pedagógicos. As intencionalidades de La Salle se focaram

[...] na difusão do ensino entre as camadas populares, a definição de conteúdos e a adoção de métodos de ensino na escola elementar, atenção à realidade do aluno, o estabelecimento de certo estilo de relações educativas, a administração adequada do ensino e a dignificação e preparo do magistério (HENGEMÜLE, 2007, p. 10-11).

Um pouco mais tarde, Rousseau lançou uma obra prima intitulada “O Emílio, ou Da Educação” que destaca a importância de se considerar e respeitar a criança a partir de sua identidade e seu desenvolvimento gradual. Ao lado de Comênius, apesar de posições diferentes, Rousseau é reconhecido como um dos grandes pensadores para compreendermos o pensamento pedagógico moderno.

Rousseau pode ser visto quase como o “pai” da pedagogia moderna, seja pelo papel de “revolução” que o seu tratado romântico exerceu no fim do século XVIII, propondo uma nova concepção da infância e uma nova atitude pedagógica, seja pelos temas profundamente inovadores que veio a introduzir no debate educativo (CAMBI, 1999, p. 354, grifo do autor).

Mesmo que essas iniciativas ainda não denotassem uma resposta institucional às necessidades educacionais foram a base teórica a partir da qual se desenvolveu o projeto da escola moderna. Nesses pensadores estão alicerçados os princípios da escola que conhecemos hoje.

A Revolução Francesa (1789) afirmou os princípios da *liberdade, igualdade e fraternidade*. Esse ideário, construído pela burguesia francesa, motivou inúmeras revoluções ao redor do mundo, induzindo novas formas de organização social e política.

A aceção primeira de Direitos Humanos remete-nos, de imediato, à tradição ocidental: assim como a ideia de preservação letrada da cultura clássica e o processo de civilização de costumes [...]. Práticas e rituais escolares inventaram um modo distinto de ser humano (BOTO, 2005, p. 784).

O Estado moderno representou a materialização do ideário da Revolução Francesa. A obrigatoriedade do ensino escolar foi uma das principais estratégias

¹³ São João Batista de La Salle (1651-1719) nasceu em Reims, na França. Doutorou-se em Teologia e foi ordenado sacerdote aos 27 anos. Fundador do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs (Lassalistas), dedicado exclusivamente à educação.

¹⁴ A didática lassaliana é prática. O Guia das Escolas não é um livro de doutrina. É a descrição – com força normativa – da organização, do funcionamento e da metodologia para que as escolas lassalianas funcionem bem (Cf. HENGEMULLE, 2007).

para que a nova linguagem, os novos códigos e valores da modernidade fossem compreendidos e internalizados pelas novas gerações. A escola cumpriria desse modo o papel de formadora dessa nova geração. A instituição escolar passou a ser considerada, na sociedade ocidental, a forma mais adequada de educar as futuras gerações. A defesa da escolarização de todas as crianças levou o Estado a ser visto, forçosamente, como responsável pela atividade do ensino escolar, como regulamentador e fiscalizador de todas as ações relacionadas ao mesmo.

Resumindo, nesse contexto, é possível dizer que o ideário se afirmava por um sistema de ensino público, gratuito, laico, universal, único e obrigatório. De todas essas dimensões destacamos duas: a) *Universal* no sentido de que todos teriam acesso a ela, crianças e jovens, meninos e meninas, ricos e pobres, católicos, protestantes, judeus ou muçulmanos, habitantes do campo ou da cidade; b) *Única* no sentido de um conjunto de conteúdos e formas que deveria ser o mesmo para todos independente das identidades ou pertenças comunitárias. Conforme Hengemüle (2007, p. 17, grifo do autor):

Na Modernidade, vai-se impondo o que Nóvoa chamou de “civilização escolarizada”, construída no século XVI e seguintes, e na qual todas as pessoas, independentes de sua condição de origem, vão tendo progressivamente acesso à educação formal.

Afirmam Saviani (2009) e Nóvoa (2011), entretanto, que a resposta educativa mais institucionalizada só ocorreu no século XIX, quando de fato temos o surgimento de um modelo de escola que chega até nossos dias.

De acordo com Narodowski (1999), um dos dispositivos de maior relevância da pedagogia moderna são as utopias. Gambi (1999) confirma essa perspectiva afirmando que no século XX, nessa mesma direção, a escola sofreu processos de transformação. Nesse século a escola se impôs por diferentes movimentos e concepções marcantes. As utopias, de acordo com Narodowski (1999), cumprem a função de delimitar as grandes finalidades, ou seja, o ponto de chegada que deve orientar o discurso e a prática pedagógica. Elas podem ser compreendidas a partir de duas dimensões. A primeira refere-se às grandes finalidades sociais em que a educação escolar está inserida. Nessa perspectiva, os professores, em seu discurso e o fazer pedagógico, alimentaram e alimentam as utopias sociopolíticas, lutando pela meta a que a sociedade quer chegar. A segunda dimensão da utopia relaciona-se ao fazer do professor no interior da escola. Nessa perspectiva, o educador não está voltado para a ordem social, mas para a ordem escolar, onde sempre irá buscar

a melhor pedagogia, o melhor método, a melhor didática, com isto a perfeição do ato educativo. De acordo com Cunha (1998, p.22): “O professor com relação à escola é, ao mesmo tempo, determinante e determinado. Assim como seu modo de agir e de ser, recebem influências do ambiente escolar, também influenciam este mesmo ambiente”.

A educação escolar muda sua forma e conteúdo a partir da visão de homem e sociedade mais preponderante em cada época. As utopias, de qualquer forma operam, isto é, são potentes dispositivos e mecanismos que guiam, dirigem e disciplinam o fazer pedagógico. Nesse sentido pode-se afirmar que “educar é formar um homem para uma determinada sociedade” (NARODOWSKI, 1999, p. 21).

Segundo Narodowski (1999), no final do século XX se observa uma diminuição de postulações utópicas que tendem a dar respostas totalizadoras no campo educativo. Isso, para o autor, não significa que as utopias tenham desaparecido, mas sim que as mesmas são menos ambiciosas do que as totalizadoras, exaltando mais a tolerância de todas as teorias educativas e suas respectivas utopias.

O próprio Estado, no ocidente, tem perdido a capacidade de disciplinamento ideológico que ostentava no passado, sendo que, em algumas realidades, as comunidades buscam suas próprias referências, não dependendo diretamente do que o Estado propõe. Num olhar crítico é possível afirmar que a principal promessa da pedagogia sustentada politicamente pelos estados ocidentais não foi cumprida, e que o projeto de educação escolar de “ensinar tudo a todos”, não conseguiu ser o motor de justiça e igualdade, mesmo que, as práticas cotidianas nas escolas demonstravam o contrário. Além disso, esse projeto totalizador deixou como resultado um disciplinamento irreflexivo, autoritário, de enciclopedismo e desprezo pelo diferente (NARODOWSKI, 1999, p. 27).

No dizer de Narodowski (1999) a instituição escolar é um produto moderno que transcende as nacionalidades, geografias e ideologias, pelo menos quando pensamos a escola enquanto fenômeno ocidental.

Quando Vargas ascendeu ao poder no Brasil, em 1930, houve um processo de centralização das responsabilidades por parte do Governo Central em várias áreas da vida social. Porém, foi durante o período ditatorial do Estado Novo (1937-1945) que ocorreu a unificação nacional das diretrizes para os diversos níveis

escolares. Neste período foram promulgadas as Leis Orgânicas de Ensino tornando-se um marco importante no desenvolvimento educacional de nosso país.

No Brasil, convém destacar, ainda, que em 1932 foram implantados os chamados Institutos de Educação. As duas principais iniciativas foram o Instituto de Educação do Distrito Federal, concebido e implantado por Anísio Teixeira em 1932¹⁵, e o Instituto de Educação de São Paulo, implantado em 1933 por Fernando de Azevedo. A obra de maior impacto teórico de John Dewey (1859-1952), intitulada “Democracia e educação: introdução à filosofia da Educação” foi traduzida por Anísio Teixeira e publicada em 1936 no Brasil com impacto nas propostas de formação. Nesse sentido, esses Institutos tiveram uma forte influência da inspiração do ideário da Escola Nova para o contexto educativo brasileiro.

O filósofo e pedagogo John Dewey (1859-1952) fez severas críticas à educação tradicional, sobretudo à predominância do intelectualismo e da memorização. Vale a pena lembrar alguns elementos do pensamento pedagógico da Escola Nova, uma vez que estes influenciaram significativamente a construção do novo sistema educacional brasileiro. Esse modelo apontava para a necessidade de se reorganizar os conhecimentos oriundos das novas descobertas científicas das últimas décadas e assinalava para a urgência de uma revisão dos métodos de ensino, adequando-os aos novos tempos. Pelo seu caráter pragmático, próprio do pensamento americano, esta perspectiva trouxe consigo as ideias de: a) educação integral (intelectual, moral e física); b) ensino individualizado; c) necessidade do ensino funcional e ativo, baseado nos interesses naturais da criança; d) verificação objetiva do trabalho escolar através de testes; e) condições que permitam o indivíduo ser autônomo e autodisciplinado (GADOTTI, 2005, p. 242). Além disso, conforme Aranha (2006, p. 251), “a Escola Nova teve por ideal educar para a liberdade, no sentido de possibilitar a autogestão do educando e a construção da sociedade democrática”.

Para Charlot (2008), até a década de 50 do século XX, no Brasil, uma grande parte da população não era alfabetizada. Os jovens das classes populares saíam da escola para trabalhar na roça, na indústria, no comércio etc. A escola não cumpria um papel importante na distribuição das posições sociais no futuro das gerações

¹⁵ Esteve nos EUA pesquisando a organização escolar desse país e formou-se em educação na Universidade de Colúmbia, tornando-se discípulo e amigo do filósofo e educador norte-americano John Dewey. Em 1935 tornou-se Secretário da Educação e Cultura do Distrito Federal, lançando um sistema de educação global do primário à universidade (Cf. GADOTTI, 2005).

mais jovens. De acordo com o autor, não houve discussão sobre o que estava acontecendo dentro da escola, porque o maior debate se concentrava no acesso à escola e na contribuição do ensino para a modernização do país. O professor se enquadrava na profissão de baixos salários, mas era respeitado na sua condição intelectual; reconhecia-se sua função social e o que deviam ser suas práticas na sala de aula.

Tardif e Lessard (2008) afirmam que, desde o fim da Segunda Guerra Mundial, houve uma forte demanda de escolarização a nível mundial, graças ao momento de prosperidade vivido por muitos países. Charlot (2008) endossa essa ideia afirmando que a partir dos anos 60 e 70 a escola passou a ser pensada na perspectiva do desenvolvimento econômico e social, bem como a ser vista a partir da perspectiva de inserção profissional e de ascensão social.

A preparação de uma mão de obra qualificada para garantir e acentuar o desenvolvimento econômico se tornou a grande bandeira dos sistemas educacionais. Charlot (2008) nos ajuda a caracterizar a situação dos professores neste período. A escola se estabeleceu como um espaço de tensões entre as expectativas dos pais e da escola; entre o trabalho do professor e sua eficácia, ou seja, os bons resultados dos alunos são vinculados à possibilidade de conquistar as melhores vagas no mercado de trabalho. Os resultados e o sucesso dos alunos são importantes tanto para as famílias quanto para o futuro do país. Os professores são vigiados e criticados; suas práticas pedagógicas são questionadas. Trata-se de um momento social em que a educação escolar enfrentava como desafios a política de acesso de todos à escola; compreensão de que todos devem progredir; e que o fracasso escolar impacta fortemente a vida futura do aluno. Nesse contexto, “o professor fica, então, submetido a uma tensão máxima, que aumenta sua angústia e, ao mesmo tempo, endurece seu discurso autojustificativo e acusatório” (CHARLOT, 2005, p. 82).

O Quadro 1, construído a partir das reflexões e sistematizações de Cunha (1997) e Gatti (2002) podem nos ajudar a visualizar melhor, do ponto de vista histórico, as tendências e enfoques educacionais desde 1930 até nossos dias.

Quadro 1: Tendências e enfoques educacionais

Décadas	Tendências	Abordagens predominantes educacionais no Brasil
1930-1950	Psicologia comportamental/tecnicista	Desenvolvimento psicológico das crianças e adolescentes, processos de ensino e instrumentos de medida de aprendizagem.
1950-1960	Interacionista	Condições culturais e tendências de desenvolvimento da sociedade brasileira. Obs. Expansão da escolarização
1960	Interacionista	Natureza econômica da educação, investimento, ensino profissionalizante, técnicas programadas de ensino, formação de recursos humanos. Obs. Governo Militar
1970	Psicologia Cognitivista	Currículos, caracterização de redes e recursos educativos, avaliação de programas, relação entre educação e profissionalização, características de alunos, famílias e ambiente de que provêm, nutrição e aprendizagem, validação e crítica de instrumentos de diagnóstico e avaliação, estratégias de ensino. Efervescência do Ensino Superior, criação dos cursos de Mestrado e Doutorado. Contudo o enfoque ainda era tecnicista. Surgimento da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd). Essa associação teve um papel marcante na integração e intercâmbio de pesquisadores e disseminação da pesquisa educacional, a partir do final dos anos 70.
1980	Política filosófica (Freire, Gramsci, Saviani)	Descrédito de que as soluções técnicas resolveriam o problema da educação brasileira. Perfil da pesquisa se enriquece com as abordagens críticas, principalmente às de inspiração marxista. Anos 85 em diante: efervescência dos movimentos sociais e políticos, diretas já, construção da democracia.
1985-1990	Política sociológica/culturalista	Muitos líderes políticos e intelectuais que se refugiaram no exterior em virtude da ditadura militar brasileira retornam entre o final da década de 80 e durante a década de 90 trazendo importantes contribuições educacionais, tanto em relação às temáticas quanto às formas de abordagens dos estudos. É nesse período que surgem inúmeros grupos de estudos com uma investigação mais sólida. Contudo, há problemas ainda em relação a teoria e método (aplicação de teoria de outras áreas indistinta e ingenuamente). Grande desenvolvimento de programas de mestrado e doutorado com estímulo à pesquisa e com avaliações periódicas.
1990-2000	Política Neoliberal/Pós-estruturalista (Foucault)	Processos de subjetivação dos sujeitos da educação. Escola forma as competências e habilidades numa perspectiva da produtividade.

		Esvaziamento da condição intelectual do professor
2000-	Pluralismo cultural/ Novas tecnologias da informação (Tardif; Lessard Nóvoa)	Respeito à diversidade/Pluralismo cultural. Professor age a partir de saberes plurais. Identidade do professor e problemas relacionados a seu campo profissional

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Gatti (2002) e Cunha (1997).

A partir da síntese acima, conclui-se que a educação é sempre pensada para o seu tempo, preservando valores e práticas que transcendem a temporalidade, como nos lembra Narodowsky (1999). O contexto socioeconômico não é determinante, mas exerce uma enorme influência nas finalidades da educação, na gestão da escola e na prática pedagógica dos professores. Portanto, “a escola como instituição social determina aos seus próprios integrantes os comportamentos que deles se espera. Por outro lado, como instituição social, ela é determinada pelo conjunto de expectativas que a sociedade faz sobre ela” (CUNHA, 1989, p. 57).

Charlot (2005) considera que no fenômeno educacional há alguns universais que se orientam pela dialética da interioridade e exterioridade: a) Ninguém pode aprender sem uma atividade intelectual, sem uma mobilização pessoal¹⁶; b) A educação supõe uma relação com o Outro, já que não há educação sem algo de externo àquele que se educa¹⁷; c) O ser humano se humaniza apropriando-se apenas de uma parte do patrimônio humano, que o faz se tornar um ser humano de tal época, de tal sociedade e mesmo de tal classe social.¹⁸

Como vemos a escola básica é produto de uma determinada sociedade, num tempo e lugar. Ela surge como resposta à necessidade de formar as novas gerações a partir dos novos paradigmas da ciência, das novas configurações sociais e políticas e da nova ordem econômica.

A educação é um triplo processo de humanização (tornar-se um ser humano), de socialização (tornar-se membro de tal sociedade e de tal cultura) e de singularização (tornar-se um sujeito original, que existe em um único exemplar – independente de sua consciência com tal). As três

¹⁶ O professor não produz o saber no aluno, ele realiza alguma coisa (uma aula, a aplicação de um dispositivo de aprendizagem, etc.) para que o próprio aluno faça o que é essencial, o trabalho intelectual (Cf. CHARLOT, 2005).

¹⁷ Aquele Outro é um conjunto de valores, de objetos intelectuais, de práticas, etc.; é também o outro ser humano (ou vários). A relação com o professor é antropológica: “o jovem precisa do adulto, está à espera da palavra deste, da transmissão de uma experiência humana, enquanto o próprio adulto se sente comovido frente à nova geração, quer cuidar dela, precisa lhe transmitir uma herança humana” (ibidem, p. 77).

¹⁸ O ensino não transmite “o” patrimônio humano, ele transmite uma parte deste, em formas específicas [...]. Por isso mesmo, o professor é sempre contestável... ‘para que ser isso?’” (ibidem, p. 77, grifo do autor).

dimensões do processo são indissociáveis: não há ser humano que não seja social e singular, não há membro de uma sociedade senão na forma de um sujeito humano, e não há sujeito singular que não seja humano e socializado (CHARLOT, 2005, p. 78).

O autor continua sua reflexão afirmando que o professor é formador de seres humanos, de membros de uma sociedade e de sujeitos singulares. Segundo ele, esses universais nos permitem compreender por que, no mundo inteiro e em todas as épocas, o professor vive uma legitimidade e, ao mesmo tempo, é sempre ameaçado¹⁹. Portanto, a tarefa do professor não é serena, pelo contrário é marcada por tensões e contradições, conforme as épocas e sociedades.

O ensino é sempre situado, com alunos reais em situações definidas. E nesta definição interferem os fatores internos da escola, assim como as questões sociais mais amplas que identificam uma cultura e um momento histórico-político. Com isso quero dizer da não neutralidade pedagógica e caracterizar o ensino como um ato socialmente localizado (CUNHA, 1998, p. 22).

Vivemos um momento histórico em que a racionalidade tecnicista e instrumental²⁰ ainda influencia o funcionamento das principais instituições sociais, dentre elas, a escola. Nesse contexto o papel da escola é socializar e reproduzir o conhecimento válido numa perspectiva produtivista e desenvolvimentista. Cunha (2011), criticando o modelo tradicional de ensino, afirma que o bom professor nessa concepção é aquele que tem competência e habilidade para transmitir o conhecimento acumulado e socialmente válido aos seus alunos e o bom aluno é aquele que é capaz de repetir, reproduzir fidedignamente o conteúdo transmitido pelo professor. De certa forma, o ensino tradicional encontra um terreno fértil nesse sentido, pois atende às necessidades imediatas e pragmáticas de uma sociedade que vive na lógica produtivista, de mercado e de consumo. Para tanto, o saber científico é “artigo de luxo” que permite aos sujeitos acessar além dos bens materiais, a felicidade que é prometida por meio deles. A finalidade da escola sofre mutações de acordo com os momentos históricos, como assinala Arroyo (2011, p. 181):

Um dos pontos que durante décadas foi tranquilo é que a escola tem de capacitar para o emprego. Tem de instrumentalizar desde a infância para se virar na vida, na produção, no trabalho, nos

¹⁹ Cf. CHARLOT, 2005.

²⁰ “A razão instrumental é aquela reificada, coisificada, que perdeu sua capacidade de refletir sobre si mesma. Tornou-se ferramenta a serviço da produção material, da exploração do trabalho e da dominação do homem pelo próprio homem. Com a afirmação da razão como mero instrumento, os potenciais emancipatório e comunicativo da própria razão são negados” (CASAGRANDE, 2009, p. 46).

concursos ou no vestibular. Certezas que eram pacíficas. Estávamos convencidos de que essa era nossa função como professores (as). Na medida em que fomos incorporando nas últimas décadas outras tarefas como preparar para a cidadania, para a participação crítica [...], aquelas certezaas que orientavam nosso papel profissional ficaram confusas.

Sobre a relação do aluno com o saber, Charlot (2005, p. 83), chama atenção para o fato de que

[...] um número crescente de alunos, particularmente nos meios populares, vão à escola somente para ter um bom emprego no futuro, estando a ideia de escola desvinculada da aquisição do saber. Na escola, é preciso aprender o que ela impõe para que tenhamos um diploma – e este é o único sentido daquilo que se aprende. O saber não é mais sentido, prazer, é apenas uma obrigação imposta pela escola (e pelo professor) para se ter direito a uma “vida normal” (grifo do autor).

Os efeitos dessa racionalidade instrumental, no âmbito escolar, são perceptíveis também na dificuldade dos próprios professores de terem um olhar mais crítico e uma reflexão mais apurada para as lógicas que sustentam, orientam e definem o papel da escola. Os professores vivem

[...] num ambiente complexo onde participam de múltiplas interações sociais no seu dia a dia. São eles também frutos da realidade cotidiana das escolas, muitas vezes incapazes de fornecer uma visão crítica aos alunos, porque eles mesmos não a têm, porque se debatem no espaço de ajustar seu papel à realidade imediata da escola, perdendo a dimensão social mais ampla da sociedade (CUNHA, 1998, p. 58).

O momento que vivemos é, sem dúvida, muito complexo e requer uma leitura aprofundada do contexto educacional. Essa é uma tarefa difícil, pois aprendemos, desde nossos primeiros anos escolares, a compreender os fenômenos de forma fragmentada. As mudanças que vivemos hoje são profundas, pois não se trata apenas de novas formas de organização da sociedade, mas de novas definições e configurações do humano, de seus relacionamentos com o mundo e com a cultura. O ensino escolar é afetado por esse contexto, a partir da compreensão de que “ensinar não é somente transmitir. É, por meio dos saberes que se deseja humanizar, socializar, ajudar um sujeito singular a acontecer [...] Ensinar, nessa perspectiva é preencher uma função antropológica (CHARLOT, 2005, p. 85).

A escola é uma construção da modernidade, ancorada nas concepções da ciência moderna. Preserva valores e práticas pedagógicas que transcendem a temporalidade (NARODOWSKI, 1999). Entretanto, ela marca as culturas e as práticas pedagógicas dos professores de modo que esses, por mais que sejam

sujeitos singulares, revelam valores de um determinado grupo social (CUNHA, 1998).

2.2 Inovação pedagógica: perspectivas teóricas

A inovação pedagógica insere-se nessa discussão mais ampla da educação. Cunha (2001) destaca que o estudo das inovações requer alguns cuidados, particularmente de natureza conceitual.

O termo inovação²¹ vem sendo empregado abundantemente no campo da administração, da indústria e comércio. Conforme Piazza (2011), no campo administrativo a inovação é considerada como a exploração bem sucedida de ideias, principalmente na área empresarial, envolvendo novos negócios, novos mercados, novos processos e métodos organizacionais. De modo geral, segundo ela, a inovação pode ser definida como algo novo, seja um produto, uma reflexão, um processo ou dinâmica.

O campo da ciência e tecnologia é outro meio no qual o conceito de inovação é empregado frequentemente. Em geral significando a incorporação de um conteúdo inovador aos produtos e processos, associado à produção de conhecimento aplicado no meio universitário e a demais órgãos fomentadores de pesquisa.

A cultura do descartável e do imediatismo tem induzido a indústria e o comércio a sempre apresentarem novidades em termos de produtos e serviços. Nesse contexto, o conceito de inovação assume conotação de algo atualizado, novo, mas ao mesmo tempo algo efêmero de curta duração.

Segundo Cunha (2001, p. 126):

A lógica do desenvolvimento e da produtividade priorizou alternativas organizacionais e metodológicas generalizáveis, aparentemente modernizantes, especialmente incorporando princípios da engenharia sociais e novas alternativas de comunicação, com significativos aportes de recursos.

A autora nos ajuda compreender que não é possível compreender a inovação sem levar em conta o contexto histórico-social. Segundo ela, os processos inativos ocorrem sempre num tempo e espaço e, como tal, não podem ser concebidos como

²¹ Para melhor compreender os diversos significados que assume o termo inovação, convém analisar, inicialmente, sua etimologia a partir da origem no latim: *innovatio*, que significa 'renovação'. O prefixo *in* assume o valor de ingresso, movimento de introduzir algo, que, no termo *innovatio* significa *introduzir novidade, fazer algo novo, fazer algo como não era feito antes* (ZANCHET, et. al, 2009, p. 47, grifo do autor).

uma mera produção externa, nem como algo espontâneo. Continua, afirmando que a “inovação é resultado de tensões e não meramente a inserção de novidades técnicas e tecnológicas” (CUNHA, 2001, p.128).

Farias (2006) lembra que a inovação pode abranger duas fontes. A primeira refere-se à introdução de algo novo e desconhecido a um contexto. A segunda diz respeito à emergência de algo, que resulta novo, ao interior de um contexto. Dessa forma, a autora, parafraseando Navarro (2000), e referindo-se ao conceito de inovação no campo educacional, afirma que é possível diferenciar as inovações em dois tipos: “inovações externamente induzidas” e “inovações internamente geradas”. As inovações educacionais externamente induzidas dizem respeito à introdução, na escola, de algo existente fora dela, como programas, equipamentos, procedimentos, conteúdos etc. Já as inovações educacionais internamente geradas referem-se a ações produzidas – concebidas e desenvolvidas – pelos próprios agentes educativos no contexto da instituição escolar.

Independente do tipo de inovação, está presente um fim que a impulsiona, justifica e legitima, isto é, a intencionalidade de mudar a prática educacional. Pode-se dizer, então, que qualquer proposta de inovação é movida por interesses, sejam eles explícitos ou não.

Toda inovação tem a pretensão de suscitar mudanças, pois esse é seu fim último. A inovação educacional é intencionalmente deliberada e conduzida com a finalidade de incorporar algo novo que resulte em melhoria no âmbito da instituição escolar, em suas estruturas e processos, visando ao êxito de sua função social (FARIAS, 2006, p. 55).

De acordo com a autora, inovação é um instrumento de resposta ao mundo complexo e incerto de hoje. Inovar é uma tarefa, além de complexa, exigente, que pressupõe o desenvolvimento de capacidades cognitivas e criativas. Porém, nem todos os atores educativos se relacionam com as inovações da mesma forma, nem mobilizam seus potenciais cognitivo-afetivo da mesma maneira.

Diz Carbonell (2002, p.19) que

[...] existe uma definição bastante aceitável e aceita que define a inovação como um conjunto de intervenções, decisões e processos, com certo grau de intencionalidade e sistematização, que tratam de modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas.

Mesmo essa definição, que segundo o autor é aceitável, carrega consigo um caráter polissêmico, dando ênfase à ideia de mudança sob diversos aspectos. O conceito de inovação pedagógica é, portanto, polissêmico, plural e complexo. A fim de minimizar a abrangência semântica do conceito procuraremos utilizá-lo nessa

pesquisa a partir dos estudos e reflexões de Cunha (1998, 2006), Lucarelli (2003, 2004), Santos (2005, 2010).

Há propostas pedagógicas nas quais o que prepondera é a reprodução do conhecimento cientificamente acumulado e há outras que concebem o conhecimento como um processo de produção, no qual a dúvida e a incerteza são estímulos ao aprendiz (CUNHA, 1998). Essas duas formas de conceber a função pedagógica aproximam-se da constatação de Santos (2010), que afirma estarmos vivendo uma transição de paradigmas, uma ruptura epistemológica, a partir da superação do paradigma dominante da ciência moderna, para uma nova forma de conhecimento, denominada paradigma emergente²².

As concepções epistemológicas são definidoras das pedagogias (CUNHA, 2011). Sendo assim, as diferentes formas de conceber o conhecimento potencializam também diferentes práticas pedagógicas e formas de lidar com o saber no cotidiano escolar, orientando e regulando a relação professor e aluno, seus posicionamentos com relação ao conhecimento.

Concordo, com Cunha (2001), sobre a ideia de que a inovação surge em um contexto histórico e social, como produto da ação humana, ou seja, ela existe em um determinado tempo, lugar e circunstância. O contexto permeado por tensões, jogos de poder, conflitos e lutas concorrenciais em busca do capital cultural, muitas vezes se torna um fator impulsionador da inovação. Nessa perspectiva, cabe ressaltar que uma transformação das práticas pedagógicas pressupõe condições de possibilidade objetivas (CHARLOT, 2005; CUNHA, 2011). Corroborando com essa visão, Freire (1996), afirmando que o professor é um sujeito situado no seu tempo, num contexto sócio-histórico, mas não determinado por este. Sua prática pode expressar mais uma tendência de reprodução do conhecimento científico acumulado do que uma atitude crítica, construtiva que resignifique o conhecimento historicamente elaborado e que construa novos conhecimentos socialmente necessários e válidos. O justo valor atribuído ao conhecimento científico deve resumir-se no princípio já descrito por Santos (2010, p. 60), como um “conhecimento prudente para uma vida decente”.

Entendo que a sala de aula é um território no qual coexistem processos regulatórios e emancipatórios (Santos, 2005); em que ocorre a tensão entre o instituído e o instituinte²³, entre o paradigma da reprodução e da construção do

²² Cf. SANTOS, 2010.

²³ Cf. VEIGA, 2004, p. 23-28.

conhecimento (FREIRE, 1996). É o espaço do inesperado, do inusitado, por isso, também é o espaço da possibilidade, do vir a ser, da possibilidade da inovação pedagógica.

A sala de aula é, portanto, o *lócus* em que ocorrem muitas experiências alternativas ao modo tradicional de ensinar, espaço da atitude inovadora que rompe com os modelos sedimentados nos meios educacionais (CUNHA, 1998).

É da tensão entre a regulação e a emancipação que podem emergir as práticas inovadoras protagonizadas pelos professores. Nessa perspectiva a inovação pedagógica pode ser compreendida como uma

prática protagônica de ensino ou de programa de ensino, em que a partir da busca de solução de um problema relativo às formas de operar com um ou vários componentes didáticos, se produz uma ruptura nas práticas habituais que se dão na sala de aula, afetando o conjunto de relações da situação didática [tradução autor] (LUCARELLI, 2003, p. 358).

Lucarelli (2004) destaca que há muitas experiências alternativas ao modo tradicional de ensinar. Esses espaços de inovação que aparentemente estão ocultos se fazem mais visíveis dentro da vida da sala de aula. Nessa perspectiva, as inovações são entendidas como

produções originais no seu contexto de realização, que se iniciam a partir do interesse pela solução de um problema relativo às formas de operar dos professores em relação com um ou vários componentes didáticos; tais inovações são levadas a cabo por esses sujeitos ao longo de todo o processo e afetam o conjunto das relações da estrutura didático-curricular [tradução minha] (LUCARELLI, 2004, p. 512).

Por isso, a inovação pedagógica adquire característica de ruptura, sendo definida como uma

[...] interrupção de uma determinada forma de comportamento que se repete ao longo do tempo. Legitimamente, dialeticamente, com a possibilidade de relacionar essa nova prática com as já existentes por meio de mecanismos de oposição, diferenciação ou articulação (LUCARELLI, 2003, p.359).

Cunha (1998), em pesquisa realizada com professores universitários, analisou o docente que protagoniza rupturas com o paradigma tradicional de ensino e cria novas alternativas de aprendizagens; com esse estudo procurou evidenciar a concepção de conhecimento que preside a prática pedagógica do ensino superior.

Características do ensino tradicional – a) o conhecimento é tido como acabado e sem “raízes”, isto é, descontextualizado historicamente; b) a disciplina intelectual é tomada como reprodução de palavras, textos e experiências do professor; c) há um privilégio da memória, valorizando a precisão e a “segurança”; d)

dá-se destaque ao pensamento convergente, à resposta única e verdadeira; e) no currículo, cada disciplina é concebida como um espaço próprio de domínio do conhecimento que luta por quantidade de aulas para poder ter “toda a matéria dada”; f) o professor é a principal fonte da informação e sente-se desconfortável quando não tem todas as respostas prontas para os alunos; g) a pesquisa é vista como atividade para iniciados, fora do alcance de alunos de graduação, em que o aparato metodológico e os instrumentos de certezas se sobrepõem à capacidade intelectual de trabalhar com a dúvida (CUNHA, 1998).

Características de uma nova proposta (que se identifica com a ideia de indissociabilidade do ensino com a pesquisa nos cursos de graduação): a) enfocam o conhecimento a partir da localização histórica de sua produção e o percebem como provisório e relativo; b) estimulam a análise, a capacidade de compor e recompor dados, informações, argumentos, ideias; c) valorizam a curiosidade, o questionamento exigente e a incerteza; d) percebem o conhecimento de forma interdisciplinar, propondo pontes de relações entre eles e atribuindo significados próprios aos conteúdos, em função dos objetivos sociais e acadêmicos; e) valorizam as habilidades sócio-intelectuais tanto quanto os conteúdos; (CUNHA, 1998, p. 10-14).

A autora afirma ainda que há um estatuto político-epistemológico que dá sustento ao processo de ensinar e aprender que ocorre na prática docente, e que as “inovações se materializam pelo reconhecimento de formas alternativas de saberes e experiências acadêmicas que extrapolam perspectivas de papéis, tempos e espaços tradicionais de ensinar e aprender” (CUNHA, 2003, p. 150).

Estes estudos, realizados com professores universitários, podem ser norteadores de novas pesquisas, que pretendem estudar a profissionalidade dos professores inovadores da Educação Básica, em suas iniciativas de ruptura paradigmática nos processos de ensinar e aprender.

Já em outra pesquisa com professores universitários, Cunha (2006), fundamentada nos referenciais de Santos (1998, 2005) e Lucarelli (2003, 2004) chegou aos seguintes indicadores de inovação: a) ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender e/ou com os procedimentos acadêmicos inspirados nos princípios positivistas da ciência moderna; b) gestão participativa por meio da qual os sujeitos do processo inovador são protagonistas da experiência, desde a concepção até a análise dos resultados; c) reconfiguração dos saberes com a

anulação ou diminuição das clássicas dualidades entre saber científico/saber popular, ciência/cultura, educação/trabalho; d) reorganização da relação teoria/prática rompendo com a clássica preposição de que a teoria precede a prática, dicotomizando a visão de totalidade; e) perspectiva orgânica no processo, desenvolvimento e avaliação da experiência desenvolvida; f) mediação entre as subjetividades dos envolvidos e o conhecimento, englobando a dimensão das relações e do gosto, do respeito mútuo, dos laços que se estabelecem entre os sujeitos e o que se propõe conhecer; g) protagonismo, compreendendo como a participação dos alunos nas decisões pedagógicas, valorização da produção pessoal, original e criativa dos estudantes, estimulando processos intelectuais mais complexos e não repetitivos²⁴.

Vivemos um momento de crise/ruptura que não se faz notar somente na Ciência, mas também na filosofia, na ética, e, conseqüentemente, na educação. Essas perspectivas remetem a uma revisão dos pressupostos filosóficos, sociológicos, políticos e econômicos que dão legitimidade para a organização social em que estamos inseridos. De acordo com Rouanet (2005), essa crise sistêmica se origina de um questionamento a três elementos: a razão, a modernidade e a ilustração. Basicamente se coloca em suspeita a cultura oriunda da modernidade e seu potencial de fundamentar um projeto para toda a humanidade. Um projeto formativo capaz de levar os sujeitos à autonomia, à liberdade e à convivência pacífica. No lugar da grande narrativa moderna, assume-se que não há um discurso ou uma nova narrativa capaz de abarcar a complexidade da sociedade contemporânea.

Os professores, situados nesse momento histórico, também necessitam, por meio de um olhar mais amplo, revisar os pressupostos que orientam e definem suas práticas pedagógicas. Se, por um lado, o momento nos deixa perplexos sem uma orientação para algo mais definitivo, por outro, nos possibilita elaborar novas maneiras de conceber as formas de ensinar e aprender.

2.3 Profissionalização e profissionalidade docente

²⁴ Cf. CUNHA, 2006, p. 65-68.

Segundo Cunha (1999, p.132) “é fácil encontrar distintas organizações discursivas para caracterizar a profissão do professor e a chamada profissionalidade, que seria essa profissão em ação”. O termo profissionalidade é uma derivação de profissão, relacionado a outras derivações como profissionalização e profissionalismo. Esses conceitos assumem conotações e significados diferentes de acordo com os referenciais teóricos empregados. Busquei distinguir, mesmo que superficialmente, nesse texto, os conceitos de profissionalização e profissionalidade, procurando melhor compreendê-los a partir de alguns referenciais estudados.

A profissionalização é “um processo histórico e evolutivo que acontece na teia das relações sociais e refere-se ao conjunto de procedimentos que são validados como próprios de um grupo profissional, no interior de uma estrutura de poder” (CUNHA, 1999, p. 132). Em relação a sua composição, a profissionalização docente é uma construção histórico-social, é forjada a partir da necessidade social de educação. No entender de Nóvoa (1991), os docentes não apenas respondem a esta necessidade, em cada época, mas ajudam a criá-la. Nesta perspectiva o autor coloca os professores como agentes e empreendedores da própria profissão, contribuindo para a criação de uma matriz de princípios e práticas orientadoras da ação educativa. Pode-se afirmar que o estatuto e o reconhecimento da função docente nascem a partir de uma postura de: “promover o valor da educação na cabeça das pessoas”.

É somente no âmbito da difusão da escola moderna que é possível entender o desenvolvimento da história da profissão docente – que foi se tornando cada vez mais diversificada e complexa – e as transformações pelas quais ela tem passado desde sua origem, no que concerne a sua composição, às exigências de formação, às condições de trabalho, às formas de organização profissional e às representações da categoria acerca do próprio trabalho (VICENTINI; LUGLI, 2009, p.13).

Conforme as autoras, somente no final do século XIX as redes oficiais de ensino começam a se consolidar. Nesse sentido, o espaço de trabalho foi se tornando cada vez mais complexo. A estruturação dos sistemas escolares se deu à base de questionamentos e debates, dentre os quais destacamos: a) a definição de quais conhecimentos são necessários para o exercício da docência; b) os valores e atitudes tidos como mais adequados para ensinar; c) a remuneração da categoria; d) os métodos de ensino mais adequados à aprendizagem dos alunos, etc.

Em relação aos professores, Saviani (2009) afirma que as sucessivas mudanças no processo de formação docente não estabeleceram um padrão minimamente consistente para encarar as demandas da educação escolar do Brasil.

Concordo com Vicentini e Lugli (2009) quando assinalam que a história da profissão docente, ao menos no Brasil, não corresponde a uma história contínua de progressiva e crescente profissionalização. Segundo as autoras, a história da profissão docente se forja com base nos conflitos e, por isso, se ancora em dois pressupostos: o primeiro, afirma de que cada forma educativa corresponde a características da sociedade em seu momento histórico; e o segundo, propõe que a mudança histórica é sempre fruto de conflitos entre os grupos sociais envolvidos no processo. A sucessão de conflitos entre intelectuais, professores e políticos pautou a busca por uma educação com características mais adequadas às necessidades reais da sociedade.

Sacristán (1991, p.65) afirma que a profissionalidade pode ser concebida como “a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”. Cunha (2006, p. 24), complementa essa perspectiva destacando que “o termo profissionalidade tem sido introduzido nas últimas reflexões sobre a formação profissional e se traduz na ideia de ser a profissão em ação, em processo, em movimento”.

Compreender a profissionalidade docente desde essa perspectiva implica considerar que o exercício da docência é sempre um processo, portanto envolve movimento e, talvez, mudança. O professor experimenta sempre novas caras, novo contexto, novo tempo e lugar, novos sentimentos, novas interações (CUNHA, *et. al*, 2006).

Sobre essa questão é preciso atentar para o momento atual em que as escolas vivenciam um cotidiano cada vez mais dinâmico, muitas vezes com excesso de informações e uma necessidade premente de que as rotinas pedagógicas apresentem algum tipo de inovação, mesmo que equivocadamente. Cesar Nunes, pesquisador da Unicamp-SP, iniciou sua palestra no 10º Congresso da Escola Particular Gaúcha com os seguintes dizeres “A educação é teatro. A peça é a mesma, mas a cada dia a encenação, a representação é outra, não é filme que uma vez montada hollywoodianamente, passa sempre do mesmo jeito”.

Os significados atribuídos à escola e ao fazer dos professores são construídos de acordo com o contexto mais amplo em que se inserem. Contudo, não são as condições sócio-histórico-culturais que determinam o que devemos ser enquanto educadores. Freire (1996, p. 19) corrobora com essa compreensão afirmando que “somos seres condicionados, mas não determinados”. Essa reflexão situa os professores numa condição de atores ou autores da educação, para além de todos os condicionamentos a que estão submetidos. A dimensão política do ato educativo continua sendo fundamental, pois é preciso manter a utopia²⁵, mesmo numa realidade educativa tão complexa como a que estamos vivenciando.

2.4 Os saberes do professor

O desenvolvimento profissional dos professores tem se constituído em objetivo de políticas que valorizem sua formação para além de uma racionalidade técnica (RIOS, 2008). Os estudos mais recentes revelam que os saberes que partem da prática dos professores têm recebido maior crédito e relevância nos programas de formação inicial e continuada. Nessa perspectiva, o professor é definido como um sujeito que realiza sua prática de acordo com os significados que ele mesmo lhe atribui, partindo de conhecimentos oriundos de sua própria atividade docente.

Tardif (2008, p. 36) define o saber docente como “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Almeida e Biajone (2007, p. 286), refletindo sobre os saberes docentes e a formação inicial de professores, explicitam esses diferentes saberes:

[...] *saberes da formação profissional* (das ciências da educação e da ideologia pedagógica), compreendidos como o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores; *saberes disciplinares*, correspondentes aos diversos campos do conhecimento sob a forma de disciplina – são saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária e incorporados na prática docente; *saberes curriculares*, que correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita; e por fim, *saberes experienciais*, que são aqueles saberes que brotam da experiência e são por ela validados, incorporando a experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e saber-ser (grifo dos autores).

²⁵ Cf. STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010, p. 412-413.

De acordo com Tardif (2008), a articulação entre esses saberes é condição *sine qua non* para a prática docente. Por isso, os professores, enquanto grupo social, necessitam dominar, integrar e mobilizar os saberes, a fim de que suas práticas sejam transformadoras. É importante considerar que os diferentes saberes não são estáticos, pois num contexto dinâmico e multifacetado, assumem uma característica processual, sendo resignificados continuamente.

Acerca dos *saberes da formação profissional* o próprio autor admite, por um lado, que a maioria dos cursos de formação de professores continua organizada por formas tradicionais de ensino; por outro, reconhece que a formação de professores tornou-se pauta importante nas universidades. Os *saberes disciplinares*, nos cursos de licenciatura, particularmente no Brasil, ainda privilegiam o “domínio do conteúdo”, por parte dos professores, em detrimento dos conhecimentos didático-pedagógicos. Portanto, tais saberes necessitam ser resignificados numa cultura de rápidas mudanças. Os *saberes curriculares* inserem-se numa ampla discussão sobre as finalidades da educação.

Hoje é muito difícil para os próprios governos, imersos numa grande gama de transformações em curto espaço de tempo, selecionar e definir os saberes sociais a serem vinculados pelas escolas e absorvidos como cultura erudita pelos estudantes. Como definir um programa de formação inicial ou continuada para professores, que atenda os fins da educação, frente a um contexto multifacetado e com tantas exigências? Os *saberes experienciais* dos professores brotam da experiência e são validados por ela. Os professores, por estarem inseridos no cenário das novas tecnologias, necessitam incorporar e assimilar, criticamente, “o *modus vivendi*” ou o “*habitus*” – próprio da era da comunicação, dos espaços virtuais e do formato digital – em seu saber-ser e saber-fazer. O ideal seria que os denominados saberes experienciais também fossem mais valorizados nas propostas de formação de professores, superando o formato de cursos com caráter “conteudista e tecnicista” (TARDIF, 2008).

Veiga e Ávila (2008, p. 34) afirmam que a “atividade docente é uma prática social complexa que combina atitudes, expectativas, visões de mundo, habilidades e conhecimentos pelas diferentes histórias de vida dos professores”. As inovações pedagógicas são o resultado dos diferentes saberes mobilizados, construídos e

reconstruídos pelos professores. A prática docente, nessa perspectiva seria um locus de produção de saberes e novos fazeres.

2.5 Alguns desafios da docência

Numa breve análise dos processos educacionais, no Brasil, é possível constatar que os anos 70 foram marcados pela racionalização do ensino com ênfase no tecnicismo. Os anos 80 se caracterizaram pelas reformas educativas – com abordagens humanistas, pela atenção às questões do currículo em que o professor é compreendido como um sujeito culturalmente produzido e politicamente situado. Já os anos 90 a ênfase é dada pela organização, administração, gestão dos estabelecimentos de ensino e a migração da lógica empresarial para o campo educacional. O próprio Relatório da UNESCO, de 1996, é iluminador para compreender esse contexto. Nele o professor passa a assumir a função de gestor de pedagogias pré-determinadas (habilidades e competências), sofrendo um processo de desqualificação e esvaziamento de sua condição intelectual, processo que estamos acompanhando até os dias atuais. Na segunda metade da década de 1990 as novas tecnologias aparecem com força no contexto educativo, tanto no âmbito da sala de aula quanto no da gestão da administração escolar.

Talvez um dos maiores desafios para a docência seja resgatar sua condição intelectual, sua autoridade, superando as marcas de uma concepção de ensino e aprendizagem profundamente marcada pela lógica “bancária” da educação²⁶.

O modelo de docente universitário porta-voz de um saber dogmatizado, capaz de transferir, pelo dom da oratória, em aulas magistrais, seus saberes profissionais, não mais atende as necessidades da sociedade contemporânea (SOARES e CUNHA, 2010, p. 13). Nessa concepção, que tem seus fundamentos na ciência moderna positivista, o professor é proprietário do saber científico e válido, enquanto que o aluno é um ser destituído de saber. O modelo de aula em que o professor é o centro do processo da aprendizagem reflete essa concepção epistemológica que desconsidera os saberes do estudante e o coloca numa posição passiva diante do conhecimento²⁷.

²⁶ Cf. STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010, p. 367-368.

²⁷ A ideia de que o saber é o resultado da atividade intelectual do próprio aluno perdeu sua evidência em muitas escolas (Cf. CHARLOT, 2005).

Esse modelo de conceber o saber e o ensino ainda está entranhado na cultura escolar e mobiliza o fazer docente contemporâneo. Contudo, as rápidas transformações no mundo do trabalho e o avanço tecnológico vêm forçando os professores a repensar a intervenção didático-pedagógica na prática escolar e universitária. As instituições educativas não são imunes a essas mudanças. Esse cenário desafia os professores a reverem suas concepções, aperfeiçoar seus métodos e assumirem um papel menos transmissor e mais mediador.

As revoluções tecnológicas trouxeram novas concepções de tempo e espaço que acabaram impactando profundamente o campo educacional, a tal ponto que não podemos negar, hoje, que o planeta tornou-se a “sala de aula” e o endereço de muitas pessoas. O ciberespaço (Lévy, 1999) rompeu com a noção de tempo e espaço próprio para a aprendizagem, implicando em novas formas de conceber a educação-formação.

A construção de conhecimento pelo aluno em sala de aula é um desafio da didática contemporânea. Evidencia-se um descompasso entre o que fundamenta a ação pedagógica, em termos de preferência pelas teorias, e a forma como a prática docente se manifesta nas salas de aula. Raramente o conhecimento é redescoberto ou recriado pelo aluno, continuando, portanto, desvinculado de suas reais necessidades. O professor contemporâneo é desafiado a deixar de ser apenas um transmissor de conhecimentos constituindo-se num mediador e formulador de situações-problemas, que privilegiam intervenções pedagógicas cooperativas, mobilizando os alunos para uma aprendizagem significativa.

Os desafios atuais nos levam a identificar a profissionalidade docente como uma ação complexa, que exige saberes de diferentes naturezas, ancorados tanto na cultura, como na compreensão teórica que justifica suas opções (CUNHA, 2006, p. 28).

A docência deve ser compreendida como prática profissional, situada, complexa e socialmente produzida Cunha (1998, 2006), Libâneo (2010).

O professor é um sujeito histórico e, como tal é porta voz de um projeto político, seja ele consciente ou não desse fato. Sendo assim, sua compreensão de ensinar e aprender estão alicerçados numa concepção de mundo e de ciência (CUNHA, 1998). A identidade do professor é resultado dos tencionamentos vividos no cotidiano da profissão. Essa concepção também é aceitável para o professor da Educação Básica.

É assim que venho tentando ser professor, assumindo minhas convicções, disponível ao saber, sensível à boniteza da prática educativa, instigado por seus desafios que não lhe permitem burocratizar-se, assumindo minhas limitações, acompanhadas sempre do esforço por superá-las (FREIRE 1996, p. 71).

O depoimento pessoal de Freire revela que o professor é um sujeito em construção. Sua experiência nos remete a pensar que o professor é um sujeito que precisa dizer-se não somente aos outros, mas a si mesmo. Nesse caso o autoconhecimento é tão importante quanto seu conhecimento sobre o mundo, sobre seu fazer.

Ainda sobre a profissão docente, Carbonell (2002 p. 110) defende que

o magistério, em qualquer nível de ensino, tem de recuperar seu orgulho e dignidade e reinventar o conceito de vocação, distanciando-se tanto da visão messiânica e de apostolado de antes como das concepções tecnocráticas e assépticas de hoje.

A consciência de um saber não definitivo e acabado leva a compreender que “ensinar exige consciência do inacabamento”²⁸. A presença no mundo não é uma adaptação, mas uma inserção. É uma luta por ser sujeito da História, e não apenas objeto. “A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca” (FREIRE, 1996, p. 57). Não seria esse processo subjetivo um dos dispositivos para as práticas pedagógicas inovadoras dos professores? Tratando, ainda, da temática do inacabamento Freire (1996, p.58) diz que

[...] é na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente [...] não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade.

Sobre a capacidade transformadora dos professores, a partir da consciência de que não existem determinismos sociais, e sim condicionamentos sócio-político-econômicos, Freire (1996, p. 69) afirma que

[...] a capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a, fala de nossa educabilidade a um nível distinto do nível do adestramento dos outros animais ou do cultivo das plantas.

Tardif (2008) ressalta que o saber ensinar possui uma especificidade prática que se pode chamar de cultura profissional dos professores. Segundo esse autor essa cultura assume três fundamentos ligados às condições da prática do magistério. O primeiro refere-se à **capacidade de discernimento**.

²⁸ FREIRE, 1996, p. 50-53.

Uma das missões educativas das faculdades de educação seria a de enriquecer essa capacidade de discernimento, fornecendo aos alunos uma sólida cultura geral que teria justamente como base a descoberta e o reconhecimento do pluralismo dos saberes que caracteriza a cultura contemporânea e a cultura educativa atual (TARDIF, 2008, p. 180).

O segundo fundamento está relacionado à **prática da profissão concebida como processo de aprendizagem profissional**. Sobre isso Tardif (2008, p. 281) afirma:

[...] a prática é um processo de aprendizagem através do qual os professores e professoras retraduzem sua formação anterior e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes, de uma maneira ou outra, para resolver os problemas da prática educativa.

O terceiro fundamento está baseado numa **ética profissional do ofício de professor**. Nesse sentido “uma ética da profissão não é somente uma ética do trabalho bem feito, é uma ética do sentido da educação como responsabilidade diante do outro” (TARDIF, 2008, p. 182).

As reflexões sobre a construção profissional da docência pode ser a chave da compreensão da prática pedagógica escolar. Certamente o professor não é o único protagonista de mudança e de inovação. Entretanto sem ele esse processo não se constitui. Nóvoa (1992, p. 16) referindo-se a identidade do professor enfatiza que a mesma “não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”. A constituição da profissionalidade docente é um processo social e pessoal e como tal, é marcada por conflitos, dilemas e paradoxos.

É possível compreender que as expectativas da sociedade, as políticas educacionais e institucionais e as condições dos estudantes são fatores importantes que intervêm na possibilidade de mudança. O professor não é um ser isolado. Ele atua numa escola, num tempo e lugar definidos. Esses contextos são mais ou menos favoráveis e estimulantes de mudança.

Se esta premissa é aceita como importante, também é real que o docente é uma peça chave no processo transformador. Ele ainda detém um grau de protagonismo que resulta nos significados da ação pedagógica que desenvolve.

Os professores reaparecem, neste início do século XXI, como elementos insubstituíveis não só na promoção das aprendizagens, mas também na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da

diversidade e no desenvolvimento de métodos apropriados de utilização das novas tecnologias (NÓVOA, 2011, p. 14).

A partir dessa compreensão é que este estudo tem o professor como figura central, sem desconsiderar o protagonismo dos gestores escolares e a interferência das culturas dos dois Colégios e da escola envolvidos, no contexto da Rede La Salle.

3 CAMINHOS INVESTIGATIVOS

Neste capítulo apresento os procedimentos metodológicos que serviram de eixo condutor para a realização da pesquisa. Explicito aspectos tais como: caracterização do estudo, campo do estudo, participantes da pesquisa, instrumentos de coleta de dados e análise dos dados.

3.1 Caracterização do estudo

A pesquisa, de cunho qualitativo, caracterizou-se por ser um Estudo de Caso e teve como temática investigativa a constituição da profissionalidade docente e a inovação pedagógica no contexto de uma escola da Rede La Salle. Cabe-me retomar alguns pressupostos da pesquisa qualitativa, ressaltando algumas discussões epistemológicas da ciência contemporânea. Convém também um embasamento e reflexão sobre o *estudo de caso*, tendo presente que o estudo de um caso singular pode ajudar a compreender um contexto mais amplo.

O posicionamento mais rigoroso em defesa da abordagem qualitativa teve um papel fundamental para aprofundar a reflexão sobre o excesso de confiança da abordagem quantitativa. Esse zelo e convicção possibilitaram uma revisão profunda dos paradigmas científicos utilizados para compreender os fenômenos do campo social. Do ponto de vista filosófico e epistemológico os critérios de verdade, o objetivismo, a pretensão de neutralidade foram problematizados, gerando dissensos.

André (2004) compreende que o conceito de pesquisa qualitativa tornou-se mais popular entre os pesquisadores da área de educação em 1980. Com o aumento de literatura sobre esse conceito surgiram também críticas, nem sempre bem fundamentadas. Entretanto, muitas vezes o conceito passou a ser empregado sem que se explicitasse de que tipo de pesquisa qualitativa se estava falando. Atualmente, segundo a mesma autora, não faz mais sentido para os pesquisadores alimentar a dicotomia entre pesquisa qualitativa e quantitativa, uma vez que a realidade e os fenômenos do campo social se expressam em quantidades e qualidades.

Demo (1995, p. 28) relativiza o poder da ciência afirmando que ela “é somente um modo possível de ver a realidade, nunca único e final [...]”. A especialização faz isso sempre: volta-se para um ponto menor, que procura devassar, ignorando o

resto, que geralmente não é resto, mas a maior parte”. Essa compreensão nos desloca, pelo menos em termos de pensamento, de uma visão totalizante e pretenciosa da ciência para uma visão menos pretenciosa, mais parcial e humilde. Acredito ser fundamental realizar esse deslocamento ao longo dessa pesquisa, fortalecendo a consciência de que uma pesquisa é sempre um recorte de determinada realidade a ser investigada. E, sendo apenas um recorte não pode ter pretensões de abarcar uma totalidade e querer explicá-la em todas as suas interfaces.

O ato de pesquisar deve apresentar certas características específicas: a) busca de um conhecimento que ultrapasse nossa compreensão do imediato da realidade que observamos; b) a compreensão de que, para o pesquisador, não existe dogmas, verdades reveladas e absolutas, pois não há conhecimento absoluto, ou seja, os conhecimentos serão sempre relativos à perspectiva teórica utilizada, aos métodos empregados, aos critérios de escolha e interpretação dos dados pelo pesquisador, portanto o conhecimento é sempre situado dentro de certas características; c) O entendimento de que cada pesquisador cria seu referencial teórico de segurança, pois não há um modelo de pesquisa científica, como não há “o” método científico; (GATTI, 2002, p. 9-12). Demo (2006) destaca que o pesquisador é, sobretudo, quem nunca desiste de questionar a realidade, sabendo que qualquer conhecimento é revelador de uma parte do todo.

Santos (2010), em *Um discurso sobre as Ciências*, chama a atenção para o período de revolução científica que iniciou com as descobertas da Teoria de Relatividade de Einstein e da Mecânica Quântica de Heisenberg e Bohr, e que, segundo ele, não se sabe ainda quando acabará. As novas descobertas científicas abalaram as estruturas da própria ciência, que durante muito tempo, se mantiveram firmes e, praticamente, intocáveis. Esse processo é evidenciado a partir da constatação de que “não havendo simultaneidade de universal, o tempo e o espaço absolutos de Newton deixam de existir [...] não é possível observar ou medir um objeto sem interferir nele, sem o alterar” (p.43). O princípio da incerteza de Heisenberg somado a não simultaneidade do espaço e tempo de Einstein representam uma revolução em termos científicos. As três consequências dessa compreensão podem ser sintetizadas em três tópicos: a) nosso conhecimento por mais rigoroso que sejam os métodos será limitado, pois só podemos aspirar resultados aproximados; b) a hipótese do determinismo mecanicista é inviabilizada,

uma vez que a totalidade do real não se reduz à soma das partes em que a dividimos para observar e medir; c) a distinção sujeito/objeto é muito mais complexa do que pode parecer (SANTOS, 2010, p.43-45).

De acordo com essa visão de ciência o objeto de estudo passa a ser compreendido como uma construção do pesquisador, por isso os achados de sua pesquisa não deixarão de revelar sua forma de olhar ou sua interpretação sobre o objeto estudado. Não conhecemos do real senão o que introduzimos nele, isto é, não conhecemos do real senão a nossa intervenção nele.

Em seu livro *A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador*, Brandão destaca que

[...] o verdadeiro conhecimento científico nasce bem mais de integrações do tipo sujeito / objeto, parte / todo, objetividade / subjetividade, neutralidade / participação do que de oposições que nos excluem daquilo de que somos parte viva e ativa, como pessoas que sentem e pensam e como cientistas que pensam e sentem (BRANDÃO, 2003, p. 49).

Já Demo (2006, p. 20) adverte o pesquisador, para que não reduza a realidade ao tamanho do que consegue captar dela, necessita questionar a realidade, sem desistir, após encontrar as primeiras respostas. Para Gatti (2002, p. 22-24) a busca da pergunta adequada, da questão que não tem resposta evidente, é que constitui o ponto de origem de uma investigação científica. Sobre o pesquisador, a mesma autora lembra que “a constante vigilância quanto às suas formas de ver e interpretar fenômenos é absolutamente indispensável” (idem, p. 54).

Entendo, a partir da sabedoria freiriana, que a curiosidade epistemológica deve vir acompanhada de muitas leituras e, principalmente, de uma boa dose de humildade diante do saber e não saber. Nesse sentido, Freire (1996, p. 63), referindo-se a atitude do pesquisador excessivamente seguro de si, sentencia: “tenho pena e, às vezes, medo, do cientista demasiado seguro da sua segurança, senhor da verdade e que não suspeita sequer da historicidade do próprio saber”.

A opção pela metodologia qualitativa se justifica pelas múltiplas respostas e possibilidades de se compreender a constituição da profissionalidade docente e inovação pedagógica no contexto escolar. O objetivo da pesquisa qualitativa é apresentar uma amostra dos pontos de vista, das significações e representações dos sujeitos que dela participam. Contudo, é preciso deixar claro que sua finalidade não é contar opiniões, mas sim explorar “as diferentes representações sobre o assunto em questão” (BAUER; GASKELL, 2010, p. 68).

Assim, a pesquisa foi estruturada a partir do problema investigativo “Como se constitui a profissionalidade dos docentes que realizam práticas pedagógicas inovadoras no Colégio La Salle Esteio?”. Com base em tal problema tracei como objetivos e, em decorrência, os eixos temáticos derivados de cada um deles:

a) analisar, nos depoimentos dos professores do Colégio La Salle Esteio, como suas trajetórias pessoais, acadêmicas (formativas) e profissionais potencializam suas práticas pedagógicas na perspectiva da inovação;

Eixo temático: Constituição da profissionalidade docente e de práticas pedagógicas inovadoras a partir da trajetória pessoal, acadêmica e profissional.

b) identificar indicadores de inovação pedagógica a partir de relatos dos professores do Colégio La Salle Esteio, relacionando-os com os indicadores já construídos em pesquisa com professores universitários, verificando quais são recorrentes em ambos os contextos e quais aparecem com mais intensidade nessa pesquisa que contempla apenas profissionais da Educação Básica;

Eixo temático: Indicadores de inovação pedagógica.

c) identificar, a partir da concepção dos sujeitos da pesquisa, elementos da formação inicial e permanente que são essenciais para garantir uma educação de qualidade.

Eixo temático: Formação do professor.

Compreendo que as respostas dos professores entrevistados não foram apenas manifestações individualizadas ou discursos desconectados da coletividade da qual são parte. Pelo contrário, cada discurso estava preñado de sentidos e significados da mesma. Martins (2008, p. 60) faz uma ressalva afirmando que “o sentido das palavras de um discurso varia conforme as posições que ocupam os que a empregam”. Portanto, segundo o autor o sentido é um lugar indeterminado e vulnerável às subjetividades.

Conforme Marques (2000, p. 16)

ao se entrelaçarem os processos de socialização, da individuação e da singularização do sujeito, os homens aprendem uns dos outros, constituem-se em sujeitos sociais concretos da aprendizagem e adquirem, como pessoas, as competências que os tornam capazes de linguagem e ação para tomarem parte nos processos de entendimento compartilhado e neles afirmarem sua própria identidade.

Mesmo que na análise dos dados não se tenha utilizado a análise do discurso apresento uma definição que considero válida para qualquer tipo de análise:

O conceito de discurso advém originalmente da dicotomia saussuriana língua/fala. Se por um lado a língua constitui um sistema independente do indivíduo e tem caráter coletivo, por outro, a fala diferencia-se por ser a transformação e atualização deste conjunto de regras sistematizadas para a esfera pessoal (MARTINS, 2008, p.58).

Ao optar em realizar um Estudo de Caso tenho presente o que salientam Bogdan e Biklen (1994, p. 89) quando destacam que “o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico”. Conforme Yin (2005, p. 20), “utiliza-se o estudo de caso em muitas situações, para contribuir com o conhecimento que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais, políticos e de grupo, além de outros fenômenos relacionados”.

Alves-Mazzotti (2006, p. 640) afirma que “os estudos de caso mais comuns são os que focalizam apenas uma unidade: um indivíduo [...], um pequeno grupo [...] uma instituição [...] um programa [...] ou um evento”. Na presente pesquisa, o estudo de caso terá como foco o Colégio La Salle Esteio, e nele 6 (seis) professores indicados por seus pares.

3.2 Campo de estudo

Tendo terminado a fase exploratória que resultou no projeto de pesquisa, passei a adentrar o campo empírico ou campo da pesquisa. Esse trabalho, segundo Minayo (2010, p.61)

[...] permite a aproximação do pesquisador da realidade sobre a qual formulou uma pergunta, mas também estabelecer uma interação com os atores que conformam a realidade e, assim, constrói um conhecimento empírico importantíssimo para quem faz pesquisa social.

Ao optar pelo Colégio La Salle Esteio, mais especificamente, pelos seus professores, tive presente o fato de que essa instituição de ensino e seus educadores estão situados num contexto mais amplo, a Rede La Salle. Portanto, os professores participantes dessa pesquisa compartilham de valores, concepções e práticas pedagógicas em nível local (Esteio), em nível da Rede de Ensino da qual fazem parte e também de um contexto sociocultural mais amplo.

Referindo-se ao pesquisador no campo, Minayo (2010, p. 62) defende a ideia de que ele “não deve ser um formalista que se apegue à letra de seu projeto e nem um empirista para quem a realidade é o que ele vê, “a olho nu”, ou seja, sem o auxílio de contextualização e de conceitos” (grifo da autora). No sentido de não cair em extremos, procurei olhar para a realidade pesquisada a partir da leitura e análise de alguns documentos da Rede La Salle. Iniciei pelo estudo e análise da Proposta Educativa e Projeto Pedagógico, uma vez que tanto um quanto outro se constituem como documentos norteadores dos planos de estudos, dos planos de trabalho dos professores e do plano global do Colégio La Salle Esteio.

3.2.1 A Rede La Salle: compromissos e proposta

A Rede La Salle é uma instituição cristã católica, inspirada em São João Batista de La Salle²⁹. Em sua Proposta Educativa (2004, p. 48) expressa sua busca por

[...] uma sociedade, portanto, organizada em função da pessoa, respeitada em sua condição e dignidade e ordenada por valores ético-morais. Uma sociedade que vivencie e promova a justiça, a liberdade, a fraternidade, a solidariedade, a igualdade, a democracia, a participação e o respeito às diferenças.

Da Escola de La Salle podemos destacar algumas dimensões que a caracterizam: cristã, renovada, adaptada, fraternal e formadora³⁰. A Escola Lassalista, seguindo os ensinamentos de São João Batista de La Salle, continua reafirmando elementos muito caros a educação: a educação ao acesso de todos, atenta às camadas populares; a educação atenta ao desenvolvimento do todo da pessoa, não apenas voltada para o desenvolvimento cognitivo-intelectual; a educação que coloca o educando como protagonista de seu processo educativo; a educação ligada à vida do educando de modo que as aprendizagens escolares façam sentido para ele; educação que priorize os vínculos de fraternidade, cooperação entre todos os membros da comunidade educativa (escola).

²⁹ São João Batista De La Salle (1651-1719), de família francesa, ordenado sacerdote, vendo a falta de ensino para as crianças pobres do seu país, dedicou-se à criação de escolas para esses pequenos. Para isso, reuniu em torno do seu projeto, pessoas interessadas no mesmo objetivo. Juntos e associados na missão educativa tornaram-se educadores religiosos para o Serviço Educativo aos Pobres. Assim, em junho de 1680, nasceu o Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs, que atualmente está presente em cerca de 80 países.

³⁰ Hengemülle (2007) retrata de forma mais bem detalhada cada um desses conceitos no seu livro *Educação Lassaliana: quê educação*. Nessa obra, pode-se dizer, está sintetizado o legado de São João Batista de La Salle para a educação.

La Salle tinha particular atenção à formação dos professores e acompanhou-os na formação inicial e continuada. Ele “queria que seus mestres fossem profissionais competentes e dedicados inteira e estavelmente ao magistério; comunitários em seu espírito e vivência; e humana e cristãmente exemplares” (PROPOSTA EDUCATIVA LASSALISTA, 2004, p. 33).

O conhecimento é concebido, na Rede La Salle, “como social e historicamente constituído, perpassando por componentes subjetivos e permeado de intencionalidades, gerando distintos olhares sobre a realidade” (PROPOSTA EDUCATIVA LASSALISTA, 2004, p. 50).

Essa forma de conceber o conhecimento induz atos e ações pedagógicas pautadas pela dialogicidade entre os atores construtores do conhecimento; a consciência da provisoriedade dos saberes e da pluralidade de compreensões de sentido dos agentes educativos a partir de seus contextos sócio-históricos.

Na Rede La Salle, o currículo é concebido de forma a transpor a simples ideia de seleção e organização de conteúdos. Nessa perspectiva se propõe a

[...] ultrapassar a fragmentação e os limites das especialidades, tratando os componentes curriculares global e integralmente, organizando-os por áreas de conhecimento, por projetos, por complexos temáticos, e desenvolvendo-os interdisciplinar, transdisciplinar e transversalmente (PROJETO PEDAGÓGICO, 2004, p. 57).

Dentre seus princípios pedagógicos, apontados no seu projeto educativo, destaca-se o seguinte:

Acreditamos na capacidade humana de aprender e de aprender continuamente, e sabemos que, para o processo de aprendizagem, contribuem, entre outros, os seguintes fatores: a qualificação do educador, os vínculos afetivos, as relações interpessoais, as mediações interativas, o respeito às diferenças, a legitimidade do educando, a dialogicidade, o comprometimento e a significação do ato de aprender, a escuta atenta e o cuidado com o ritmo e o tempo para as aprendizagens (PROJETO PEDAGÓGICO, 2004, p. 55-56).

O contato com os documentos da Rede La Salle apontados acima me levam a considerar que a escola lassalista: a) carrega em seu bojo os princípios da formação para a democracia; b) valoriza o protagonismo de seus atores na construção dos saberes; c) dialoga com os princípios educacionais contemporâneos, levando em conta a historicidade e a dialogicidade do conhecimento; d) renova-se e adapta-se as demandas sociais de cada época. Não seriam essas dimensões os dispositivos que induzem a Rede La Salle na busca de “tornar-se referência em inovação pedagógica?”; e) preocupa-se com a formação de seus professores. La Salle

posicionou-se em relação à formação dos professores, criando em sua época, espaços e propostas de formação para os educadores de suas escolas, visando com isso garantir uma educação de qualidade aos seus alunos.

3.2.2 Colégio La Salle Esteio

Para fins de pesquisa científica são considerados documentos não apenas os escritos utilizados para esclarecer determinada coisa, mas qualquer objeto que possa contribuir para a investigação de determinado fato ou fenômeno (GIL, 2011, p. 147).

A análise documental tem como objetivo, segundo Bardin (2010, p. 47), “dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação”. Uma das características da pesquisa documental refere-se a que a fonte de coleta de dados esteja restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias. Estas podem ser recolhidas no momento em que o fato ou fenômeno ocorre, ou depois (MARKONI E LAKATOS, 2011, p. 48-49). Em geral os documentos são escritos, mas podem ser também imagens ou gravações. No caso deste estudo, os documentos são todos escritos.

Como já afirmamos acima, o campo de nossa pesquisa foi o Colégio La Salle Esteio. Para melhor compreensão desse contexto passo a descrevê-lo com mais detalhes. Tomei como referência para esta descrição o Plano Global³¹ da instituição, mais especificamente, o tópico intitulado Diagnóstico. Além disso, coletei e sistematizei alguns registros históricos fornecidos pela Secretaria da instituição. A leitura e análise dos documentos tanto da Rede La Salle quanto do Colégio La Salle Esteio foram elementos importantes da fase exploratória da pesquisa.

O Colégio La Salle Esteio, anteriormente denominado Escola Tricentenário La Salle – em homenagem aos 300 anos de nascimento de São João Batista de La Salle – é uma obra educativa pertencente à Rede La Salle. Para efeitos de síntese dividi a história do Colégio em três fases.

³¹ É um documento elaborado anualmente por todas as escolas da Rede La Salle. Nele é expresso todo planejamento, inclusive um diagnóstico que expressa a realidade atual da unidade e também as metas a serem perseguidas durante o ano.

A *primeira* diz respeito ao início das atividades da escola, em 1952, atendendo um total de 25 alunos, no Salão Paroquial da Igreja Matriz Imaculado Coração de Maria, em Esteio-RS. Em 1954, o público atendido cresceu significativamente, já eram 230 alunos, o que levou a Instituição à compra de terreno próprio. Nos anos subsequentes ocorreram vários processos de ampliação dos espaços físicos, cursos e número de alunos. Somente em 1972 a Escola abriu matrícula para acolher meninas, pois até então o público atendido era exclusivamente de meninos.

A *segunda fase* tem início em 1984, quando, por meio de convênio com a Prefeitura Municipal de Esteio, a Escola passou a atender alunos carentes na modalidade de semi-internato. Os alunos semi-internos estudavam na instituição gratuitamente, enquanto que a maior parte dos demais pagava mensalidade. Essa formatação vigorou até meados do ano 2006.

A *terceira fase* teve início no ano de 2007 quando foi extinto o regime de semi-internato e o Colégio passou cobrar mensalidade de todos os alunos, tornando-se gradativamente uma instituição de ensino particular. Em 2007 foi implantado o Ensino Médio e houve mudança na denominação da instituição que passou a se chamar Colégio La Salle Esteio.

No ano de 2010 o Colégio atendeu 440 alunos, em 2011 foram 554 e atualmente atende 620 estudantes. Os números revelam um aumento bastante considerável no número de matrículas. Os alunos, na sua maioria, são provenientes da classe média (B e C), distribuídos entre Educação Infantil (a partir dos 04 anos), Ensino Fundamental de 09 anos (de 1º ao 6º ano), de 08 anos (da 5ª série a 8ª série) e Ensino Médio. A Instituição vive uma expectativa positiva de seu trabalho, conforme registrado em seu Plano Global.

O entusiasmo, o interesse e a disponibilidade para as inovações, tem sido facilitadores para a inclusão das atividades diferenciadas, planejadas para este ano. Bem como La Salle, mobilizamos nossos educadores para aperfeiçoarmos o trabalho pedagógico (porque “mestres atrativos”, competentes, mantêm os alunos na escola-grifo do documento), também nossos funcionários são motivados para trabalharem com alegria, satisfação e determinação em suas ações diárias; não podemos deixar de ressaltar a importância da participação de nossos alunos fazendo endomarketing dentro da comunidade (PLANO GLOBAL 2011, p. 3).

A proposição acima apresenta vários elementos que são valorizados pela instituição desde a inovação com sentido de inclusão de atividades diferenciadas, a preocupação com aperfeiçoamento do trabalho pedagógico e a motivação dos

funcionários, até uma visão mais mercadológica da educação, destacando-se a participação dos alunos através do *endomarketing*. Além disso, fica evidente a preocupação com a manutenção dos alunos, uma realidade percebida não só nas escolas confessionais, mas também em qualquer escola privada. Em tempos de globalização econômica percebemos que nenhuma instituição consegue ficar alheia aos princípios das políticas econômicas e a materialidade gerada por estes.

A preocupação com a formação dos docentes aparece claramente expressa no documento como um desafio para a Instituição: “A atualização e a formação são desafios que se impõe para o Colégio, principalmente no que diz respeito à utilização de novas tecnologias e reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem” (PLANO GLOBAL, 2011, p. 6). Em outros trechos do Plano essa questão vem acompanhada de outras, como a qualidade do ensino. As prioridades, elencadas para o ano de 2011, também são explicitadas no presente documento. “Destacamos a qualidade do ensino, o planejamento, a formação e o acompanhamento do trabalho discente, a disciplina e o atendimento aos pais como prioridades a serem trabalhadas” (p. 5). Em outros trechos desse documento encontramos referências que expressam a busca da qualidade de ensino como um desafio para o Colégio.

A instituição tem procurado se ajustar aos novos tempos por meios diversos: adequação física; aquisição de novos instrumentos de trabalho; formação dos professores; novas formas de acompanhamento e estímulo; divisão de responsabilidade no processo de aprendizagem (PLANO GLOBAL, 2011, p. 5).

Essas afirmativas são indicadores dos propósitos e perspectivas de qualidade desejada pelos gestores e comunidade escolar. Há uma clara disposição e busca por iniciativas que facilitem a concretização do que é almejado pelo Colégio. Algumas dessas iniciativas são de ordem mais teórica e outras de ordem mais prática.

Também aparece a preocupação com o recrutamento de novos alunos, apostando no projeto educativo humano e cristão. Frente à precarização da rede pública, o ensino privado tornou-se, nos últimos anos, uma alternativa para os pais e familiares que tem condições de pagar pela educação de seus filhos. Os dados do Programa de Avaliação Institucional (PROAVI)³² do ano de 2010, em que as famílias

³² Programa de Avaliação Institucional da Rede La Salle aplicado anualmente em todas as Escolas de Educação Básica.

dos alunos avaliaram diversos aspectos do Colégio La Salle Esteio, apontaram que 44,8% familiares se dizem muito satisfeitos e 55,2% satisfeitos com a qualidade de ensino da escola.

Essa incursão pelos documentos da Instituição foi significativa para a melhor compreensão de alguns elementos que regem e orientam a prática dos professores. Nesse sentido concordo com Martins (2008, p.46) quando afirma que “buscas sistemáticas por documentos relevantes são importantes em qualquer planejamento para coleta de dados e evidências”.

3.3 Trajetória da pesquisa

[...] nunca esgotaremos a totalidade de sentido da educação, porque, como bem lembrou Nietzsche, “definível é somente aquilo que não tem história”. (HERMANN, 2002, p.11).

Depois de contextualizar a origem do estudo, situar o problema e os objetivos da investigação, seus pressupostos teóricos e metodológicos e o campo empírico, descrevo aspectos relacionados aos interlocutores da pesquisa, os instrumentos de coleta dos dados, os pressupostos teóricos da análise e análise dos dados empíricos.

3.3.1 Interlocutores

A pesquisa contemplou como interlocutores preferenciais, os professores do nível Médio do Colégio La Salle Esteio. A seleção dos sujeitos de pesquisa se deu através da indicação entre os pares. Para essa primeira aproximação do campo de pesquisa foi elaborado um questionário, que foi aplicado a 15 (quinze) professores do 6º ano do Ensino Fundamental à 3ª série do Ensino Médio do Colégio, com duas questões: a) Indique um colega de seu nível de Ensino que se destaca na forma de ensinar; b) justifique sua indicação apontando pelo menos três razões. O questionário, de acordo com Gil (2011, p. 121) “é uma técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores,

interesses [...]”. Na presente pesquisa o questionário constituiu-se apenas de duas questões, atendendo os objetivos de forma satisfatória.

Os interlocutores principais desse estudo foram os professores que receberam maior número de indicações de seus pares. No total foram seis (6) os indicados, sendo quatro professoras e dois professores, com idade entre 28 e 39 anos. O tempo de docência dos mesmos está entre 7 e 14 anos. O tempo de atuação no Colégio La Salle vai de 10 meses a 14 anos. Quanto à formação, 3 (três) fizeram Magistério; todos tem Graduação nas seguintes áreas: Letras Português/Inglês (2), História (2), Química (1) e Geografia (1). Três fizeram Especialização *Lato Sensu* e um fez Especialização *Stricto Sensu*.

3.3.2 Instrumentos de coleta de dados

Com o objetivo de aprofundar a temática relativa à constituição da profissionalidade docente na perspectiva da inovação utilizei a entrevista semiestruturada, tendo em vista que esta potencializa os conteúdos – concepções e significações que regem as práticas pedagógicas –, trazidos pelos participantes da pesquisa.

A entrevista semiestruturada possibilitou “compreender os depoimentos dos docentes sobre suas experiências não como uma descrição objetiva de um processo, mas percebendo que o professor, ao falar sobre seu trabalho, reflete sobre o mesmo e interpreta sua trajetória” (ZANCHET *et. al*, 2009, p. 34).

Marconi e Lakatos (2006, p. 92) definem a entrevista como sendo

[...] encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social.

Para Bauer e Gaskell (2010, p.73) “toda pesquisa com entrevista é um processo social, uma interação ou um empreendimento cooperativo, em que as palavras são o meio principal de troca”. Conforme os autores o objetivo da entrevista é obter uma compreensão mais detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações e dos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos (idem, *ibidem*, p. 65). Sendo assim,

[...] a entrevista qualitativa fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e

sua situação. O objetivo é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos (BAUER; GASKELL, 2010, p. 65).

Os docentes são produtores de saberes significativos, por isso, o trabalho de análise do conteúdo implicou em explicitar e interpretar o discurso dos entrevistados por meio dos dados recolhidos na entrevista. Ela se constituiu num instrumento valioso, pois favoreceu, de acordo com André (2004, p.41) a possibilidade de

[...] documentar o não documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia a dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico (ANDRÉ, 2004, p. 41).

Na presente investigação foi utilizada a entrevista semiestruturada (Apêndice D), com questões abertas, sem conhecimento prévio do roteiro por parte dos sujeitos. A realização das entrevistas ocorreu nas dependências do Colégio La Salle Esteio, conforme disponibilidade de horário de cada professor, previamente agendadas. Durante a condução da entrevista, explanaram-se os objetivos da pesquisa e da indicação que receberam os professores de seus pares. Nesse processo, também os professores colocaram-se de acordo com a pesquisa, tendo a oportunidade de ler e explicitar sua concordância com o termo de consentimento da entrevista, ficando com uma cópia do mesmo.

Cabe destacar que todos os professores se colocaram disponíveis para participar, sentindo-se lisonjeados e, alguns surpresos, pela indicação recebida de seus colegas de profissão. As gravações tiveram duração média de uma hora e ocorreram de forma tranquila, sendo que em algumas ocasiões foi necessário ao entrevistador retomar o foco do assunto. A entrevista foi integralmente registrada e transcrita.

As entrevistas são distintas de uma conversa comum por seus objetivos específicos, ou seja, ela é parte de uma pesquisa científica e, por isso, deve conter informações válidas e voltadas ao objeto de estudo. Além disso, acreditamos que os atores são produtores de um saber importante que compõem o seu sistema de valores (ZANCHET et al., 2009, p.34).

Procuramos permitir ao entrevistado um depoimento espontâneo, ainda que orientado pelas questões provocativas. Cabe salientar que a entrevista envolve a subjetividade de quem relata sua experiência, portanto, os depoimentos incluem, dentre outros aspectos, crenças, atitudes, valores e motivações (BARDIN, 2010; GASKELL, 2010).

Ao final de cada entrevista realizada com os professores foi entregue a cada um o instrumento que está no Apêndice E. A ferramenta consistia em apresentar aos professores um conjunto de indicadores teóricos de inovação decorrentes de estudos e pesquisas com professores universitários, realizadas por Cunha (1998, 2006), solicitando aos mesmos que se posicionassem a partir de três indicações: a) Concordo com essa formulação; b) Quais indicadores se adequariam à tua experiência (numerar em ordem de importância); c) Que outros indicadores próprias?

3.3.3 *Análise dos dados*

De acordo com Bauer e Gaskell (2010, p. 85) “o objetivo da análise é procurar sentidos e compreensão”. Segundo os autores a análise deve ir além das mensagens, procurando identificar os conteúdos mais centrais e os mais periféricos. Nessa perspectiva, Laville e Dionne (1999, p. 197) lembram que:

[...] a análise e interpretação não são imediatamente possíveis. Os dados que o pesquisador tem em mão são, de momentos, apenas materiais brutos: respostas assinaladas em um formulário, frases registradas no gravador, notas trazidas por uma observação participativa, série de mapas antigos, fotocópias de artigos publicados por tal jornal ou coleções de jornais tratando de um tema particular [...] Esses dados precisam ser preparados para se tornarem utilizáveis na construção dos saberes. O pesquisador deve organizá-los, podendo descrevê-los, transcrevê-los, ordená-los, codificá-los, agrupá-los em categorias [...] Somente então ele poderá proceder às análises e interpretações que o levarão às suas conclusões.

Partindo desse pressuposto, para analisar os dados coletados na pesquisa, utilizei a Técnica da Análise de Conteúdo – desenvolvida por Bardin (1977, p.38).

A análise de conteúdo pode ser considerada como um conjunto de técnicas de análises de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens... A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção das mensagens, inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não).

Franco (2003, p. 24), afirma que o objetivo da análise de conteúdo é produzir inferências sobre os processos de comunicação: “a fonte emissora; o processo codificador que resulta em uma mensagem; o detector ou recipiente da mensagem; e o processo decodificador”. Continua a autora explicando que

[...] o significado de um objeto pode ser absorvido compreendido e generalizado a partir de suas características definidoras e pelo seu *corpus* de significação. Já, o sentido implica a atribuição de um significado pessoal e objetivado, que se concretiza na prática social e

que se manifesta a partir das Representações sociais, cognitivas, valorativas e emocionais necessariamente contextualizadas (FRANCO, 2003, p. 15).

Para análise dos dados foi importante ter presente que “o ponto de partida da *análise de conteúdo* é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada” (FRANCO, 2003, p. 13).

Tomando por base os pressupostos já apresentados, passo a elencar os quatro passos propostos por Bardin (2010) no processo de análise de conteúdo: pré-análise; exploração do material ou codificação; categorização; inferência e interpretação.

A pré-análise corresponde a uma fase de intuições, contudo tem também um objetivo prático-operacional que é o de sistematizar a análise. Portanto, é o momento de tomar contato com o material coletado por meio de uma primeira leitura. Nessa fase fiz a leitura flutuante das entrevistas, procurando ter um primeiro contato com o conteúdo transcrito.

Na segunda fase retomei os depoimentos, lendo-os mais de uma vez com atenção até me familiarizar com os discursos dos entrevistados. Essa leitura ajudou-me a compreender que os depoimentos não se tratavam de um simples relato objetivo, mas de uma interpretação que os docentes faziam de sua própria trajetória e prática pedagógica. Para a profissionalidade docente o

[...] contar-se, cobrar consciência a própria historicidade e buscar maneiras de dar sentido em relação ao vivido são não somente uma elaboração da experiência própria, mas também uma experiência formativa, onde ser e saber não se apresentam como mundos separados (CONTRERAS; PEREZ, 2010, p. 35).

Ainda na fase de exploração procedi à escolha e definição do material, observando o que recomenda Bardin (2010). A categorização teve por finalidade fornecer, de uma forma sintética e condensada, uma representação do material. Nesse processo, as unidades de significado foram reagrupadas ou classificadas sob um tópico genérico devido às características comuns que agregam. Alguns critérios foram observados: a) a exclusão mútua que estipula que cada elemento não pode existir em mais de uma divisão; b) a homogeneidade, garantindo que um único princípio de classificação oriente a organização; c) a pertinência, gerando coerência entre o material, referencial teórico e os objetivos da pesquisa; d) a produtividade diz respeito aos possíveis resultados férteis da pesquisa no sentido mais pragmático.

Identifiquei e extrai pequenos trechos das falas dos entrevistados, agrupando-os por temáticas. Franco (2003, p. 51), consoante ao esquema de Bardin (2010) afirma que “a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um agrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definido”.

Por fim, a inferência se constituiu no passo mais importante, no sentido da produção de novos conhecimentos. Este é processo que leva a superação da leitura ingênua por meio do desejo de conhecer melhor acerca de determinado tema ou problema de pesquisa. Para isso fez sentido ter presente o que dizem Maturana e Varela (2007, p. 32) “[...] Tudo o que é dito é dito por alguém. Toda reflexão faz surgir um mundo. Assim, a reflexão é um fazer humano, realizado por alguém em particular num determinado lugar”. Nesse passo procurei descobrir o conteúdo, o significado, as diversas relações explícitas ou implícitas do material coletado e sistematizado (BARDIN, 2010, p. 163-169).

A organização dos dados assumiu um caráter pedagógico e prático. A análise de conteúdo, apresentada a partir dos quatro principais tópicos de Bardin, não necessita ser realizada de forma linear e sequencial. Contudo, como sou um aprendiz na prática da pesquisa, optei por deixá-los organizados dessa forma, pretendendo que isso facilitasse o processo da análise dos dados empíricos.

4. COMPREENDENDO OS ACHADOS DA PESQUISA

Nesse processo procurei assumir o pressuposto defendido na metodologia desse estudo, visto que considero que o conhecimento é algo dinâmico e relativo, de forma que não há verdades estáticas e universais e que, portanto, “a realidade é uma possibilidade, não uma determinação” (CUNHA, *et. al*, 2006, p. 128).

As categorias foram criadas *a priori* a partir das questões da entrevista que já continham no seu bojo uma intencionalidade, uma busca de resposta específica, isto é, partiam de pressupostos já construídos por Cunha (1998, 2006) em estudos sobre inovação pedagógica com professores universitários.

4.1 Trajetória e escolha da profissão

Dos relatos sobre a trajetória e escolha da profissão identificamos nos interlocutores, experiências diferenciadas, principalmente em relação ao apoio e intervenção familiar, bem como a influência recebida de seus ex-professores.

Três entrevistadas destacaram uma maior influência da família na escolha da profissão, porém cada caso apresenta suas peculiaridades. A primeira disse ter sido obrigada pela mãe a fazer o Curso de Magistério: “ela decidiu me colocar no magistério, não perguntou se eu queria”. No, entanto, após um tempo, passou a dar aulas como professora substituta, e acabou “apaixonando-se pela profissão”. A segunda manifestou abertamente à família que queria ser professora, no entanto, sua mãe, que era professora, fez oposição em relação ao desejo da filha. “Minha mãe foi professora, mas a influência dela era contrária”. A terceira afirmou que houve um incentivo e estímulo explícito dos pais desde sua infância para que fosse professora. “Quando chegava da escola eu queria brincar de escolinha, aí pedi para minha mãe comprar um quadro [...] comecei ensinando sozinha [...]”. Também apontou o fato de ter ingressado no grupo de jovens da escola como um elemento importante para sua opção profissional. “O meu interesse pela educação se acentuou na época dos grupos de jovem”.

Os professores também tiveram influências de seus ex-professores no processo de decisão pela própria profissão, evidenciando situações significativas. Os depoimentos destacaram as vivências da trajetória escolar e atuação dos ex-professores como um fator relevante para a escolha da profissão e da formação

superior. Um professor afirmou: “Não sei se vou ser professor a vida toda, mas sei que a História mudou a minha vida como ser humano de uma maneira que eu não imaginava”. Já outro destacou “tive professores muito competentes. Vi que poderia fazer como eles e fazer a diferença na vida de outras pessoas como eles fizeram na minha”. Outro ainda enfatizou “ela me cativou com seu jeito, foi com ela que eu comecei a pegar gosto, principalmente pela leitura”. Por fim, ouvimos a afirmativa: “a minha trajetória como docente tem pouco mais de quatro anos, mas eu aprendi muito com um professor que tive na faculdade”.

Percebi que a competência e atitudes positivas dos ex-professores foi lembrada pela maioria dos participantes dessa pesquisa³³, como um fator de influência na escolha da profissão e do curso superior. Cunha (1989, p.81) chama atenção para o fato de que “os atuais professores são influenciados no seu comportamento pelos antigos e, certamente, poderão influenciar outros” e afirma que essa condição deve ser levada em conta quando se pensa a formação de professores.

Porém, nem todas as referências são tão positivas, revelando aspectos mais críticos sobre a profissionalidade docente, como destacou um dos professores:

Quando eu estava lecionando lembrava coisas da faculdade e percebia que muita coisa precisava ser mudada. Se a gente pudesse congelar o professor no tempo, lá dos anos cinquenta e descongelar nos anos noventa, tempo em que eu era estudante, ele seria o mesmo, ia continuar com giz, quadro negro.

A escolha da profissão docente nem sempre parece ser um processo simples, pois envolve elementos subjetivos e objetivos, referências de familiares e ex-professores, convicções pessoais e, em alguns casos, a revisão e o reposicionamento profissional, como podemos observar nos depoimentos que seguem. Apesar de poucos anos de docência, um dos professores afirmou categoricamente “eu entrei nessa para ir com tudo, fazer o máximo, fazer sempre o melhor, procurar sempre o melhor [...]”. Outro fez menção à situação de encruzilhada que viveu em relação à escolha e definição profissional “chegou um momento em que tive que optar entre lecionar ou continuar na firma. No Polo Petroquímico eu ganhava bem mais, mas eu pensei: não vou botar meu diploma na gaveta. Vou ser

³³ Para Vygotsky o desenvolvimento das funções intelectuais humanas é mediado socialmente pelos signos, ou seja, pelo outro ou grupo cultural que indica, delimita e atribui significados à realidade. (REGO, 1995). Portanto, mediador na perspectiva vygotkiana é a própria linguagem, os familiares, são os ex-professores e os colegas mais experientes.

professor, é isso que eu quero e é nisso que eu vou investir”. Algumas convicções andam na contramão do sistema em que vigoram os critérios econômicos como referentes *status* social de uma profissão, pois como afirma Farias “[...] a escolha pela profissão de professor é vista por muitos como falta de competência para conseguir colocação mais privilegiada [...]” (2006, p. 35).

Nos relatos acima evidenciamos também que os professores acenaram para uma visão social e o comprometimento com a transformação da sociedade pela educação. Conforme um deles “a educação é fundamental e nela eu quero ter um papel importante na sociedade, pois ali eu posso fazer a diferença”. A consciência da função social da educação, e da possibilidade de protagonizar processos de mudança nesse contexto participam de alguma forma no complexo processo da escolha profissional. Carbonel (2002, p. 18) lembra que “a escola não é apenas um espaço de reprodução das relações sociais e dos valores dominantes, mas também um espaço de confronto e de resistência em que é possível trazer à luz projetos inovadores alternativos”. Tardif e Lessard (2005, p.38) afirmam que os professores são atores que “[...] dão sentido e significado aos seus atos, e vivenciam sua função como uma experiência pessoal, construindo conhecimentos e uma cultura própria da profissão”. Os processos identificatórios, sejam eles positivos ou não, são elementos fundamentais na escolha da profissão e na constituição da profissionalidade docente.

Questionados sobre a formação inicial e continuada e seu significado nas suas trajetórias os professores respondentes convergiram em alguns aspectos e apresentaram algumas singularidades em outros. Para essa análise trazemos presente a constatação de Pimenta, et.al (2008, p. 20):

Quando os alunos chegam ao curso de formação inicial, já têm saberes sobre o que é ser professor. Os saberes de sua experiência de alunos que foram de diferentes professores em toda sua vida escolar. Experiência que lhes possibilita dizer quais foram os bons professores, quais eram bons em conteúdo, mas não em didática, isto é, não sabiam ensinar. Quais professores foram significativos em suas vidas, isto é, contribuíram para sua formação humana [...].

Um ponto de convergência referiu-se a uma visão positiva sobre a necessidade de formação continuada. Há unanimidade entre os professores entrevistados em relação à importância de formação e atualização, principalmente pelo ambiente das rápidas mudanças socioculturais e tecnológicas. Evidenciaram isso pela busca por cursos, especialmente. Dos seis entrevistados, quatro já

concluíram suas especializações *lato sensu*, um concluiu o mestrado e outro está encaminhando projeto para mestrado. Três professores estão participando de cursos de aperfeiçoamento em suas respectivas áreas de conhecimento. Valorizam nesses cursos a partilha de saberes e experiências, pois, como afirma um dos professores, “fiz uma especialização em ensino de Geografia e História, porque eu sentia a necessidade de ter contato com professores que atuam na mesma área que eu”.

As peculiaridades sobre a formação dos professores dizem respeito às vivências e significados construídos por cada um, principalmente, no Ensino Superior. Um professor revelou que

[...] o Curso de História deu todo o sentido. Eu estou nessa profissão porque tenho o objetivo de formar seres humanos melhores, protagonistas [...] quando eu fui fazer História eu me reconheci como ser humano. Há pessoas que se reconhecem antes, eu só me reconheci quando entrei na faculdade.

O mais provável é que o Curso de História não apenas tenha dado sentido à profissão, mas também contribuído na formação da identidade, de uma visão social e política mais ampla e, além disso, influenciado em outras dimensões da vida desse professor³⁴. Vemos coerência do presente relato em Nóvoa (2000), quando reforça a convicção de que é impossível separar o eu pessoal do eu profissional. Freire (1996) também corrobora com essa questão, afirmando que o ser humano tem uma vocação ontológica para o ser mais, constituindo-se social e historicamente. Nossa presença no mundo, segundo o autor, deve ser uma presença que pensa a si mesma, que intervém e transforma. O professor que consegue articular sua profissionalidade docente com um compromisso ético e social, conhecendo seus estudantes e os processos de ensino e aprendizagem, está assumindo sua vocação ontológica.

A educação necessita constantemente lidar com o devir, com o ainda não. Portanto, o vir a ser é um elemento intrínseco aos processos de ensinar e aprender. Nessa perspectiva o terreno educativo é sempre um campo de disputas e lutas por

³⁴ O vivenciado é sempre a vivência que alguém faz de si mesmo, e o que ajuda a constituir seu significado é o fato de ele fazer parte da unidade desse si mesmo e conter uma referência inconfundível e insubstituível com o todo dessa vida uma [...]. Nietzsche diz: “Nós homens profundos as vivências duram longo tempo”. Com isso, quer dizer que elas não são esquecidas rapidamente, sua elaboração é um longo processo e justamente nisso reside seu ser específico e seu significado e não somente no conteúdo experimentado originariamente. O que denominamos enfaticamente de vivência significa, pois, algo inesquecível e insubstituível, basicamente inesgotável para a determinação compreensiva de seu significado (GADAMER, 2011, p.113).

projetos que melhor respondam as necessidades humanas e sociais de cada período histórico. Para Freire (1996, p.19):

A ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal anda solta no mundo. Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou a virar “quase natural” (grifo do autor).

O pensamento freiriano nos ajuda a compreender que a educação, a escola e os professores não ocupam uma posição de neutralidade em relação às construções sociais, históricas e culturais, porque a neutralidade não existe na prática, apenas pode existir em alguns discursos pouco fundamentados. Reconhecer-se sujeito histórico e cultural é um dos primeiros passos para assumir a vocação ontológica do ser mais. Dessa compreensão, surge a convicção de que os homens, enquanto sujeitos sociais, históricos e culturais colaboraram para a construção do seu próprio contexto.

É importante lembrar que “o homem é um ser condicionado, mas não determinado” (FREIRE, 1996). Entre os condicionamentos e as possibilidades encontra-se a liberdade humana. Dentro da perspectiva freireana, a liberdade é sempre um posicionamento e uma tomada de decisão a partir da vocação ontológica do ser, isto é, a liberdade orienta-se na direção da práxis social.

“Sou outra profissional por conta do mestrado que fiz na UFRGS. Nele aprendi que todo o profissional da educação nunca deve esquecer-se de como é sentir na carteira com uma mesa na frente”, afirmou uma professora. Tal discurso nos fez recordar da celebre frase de João Guimarães Rosa (2005) “mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende”. Também nos remete ao pensamento de Levinás, bem sintetizado por Dalla Rosa (2012, p. 36) “[...] anterior à preocupação de um ser empenhado pela sua afirmação, mediante uma verdade racional, apresenta-se o rosto do outro humano como sentido ético que interpela a minha condição de sujeito”. O respeito à pessoa humana e a capacidade de relacionamentos positivos nasce de uma sensibilidade que também é aprendida pela experiência de vida, pela prática pedagógica e também pelo estudo acadêmico.

Outro professor salientou que “as atividades formativas são significativas quando consigo trazer isso para dentro da sala de aula, quando consigo transformar a minha prática”. Esse depoimento revela a expectativa que a maioria dos professores tem em relação aos cursos de atualização e aperfeiçoamento, ou seja,

buscam conteúdos e ferramentas que os auxiliem no trabalho docente, no cotidiano da sala de aula. Essa expectativa é autêntica e legítima, por mais que possa indicar um caráter mais pragmático. Nem sempre as licenciaturas oferecem aos professores elementos que permitam fazer uma adequada transformação dos conteúdos acadêmicos/disciplinares em conteúdos escolares. A formação encontrada na maioria dos cursos de licenciatura pouco influencia na dimensão didática e pedagógica da aula, sendo ainda, excessivamente conteudista e generalista. Contudo, essa expectativa em relação à didática ou a falta dela nos cursos de preparação dos novos professores pode esconder um risco, que é o de esperar que a didática lhes forneça as técnicas a serem aplicadas em toda e qualquer situação de ensino.

Nóvoa (1999, p.15) faz duras críticas sobre esse tema afirmando que há no espaço universitário “uma retórica de ‘inovação’, de ‘mudança’, de ‘professor reflexivo’, de ‘investigação-ação’ etc.; mas a universidade é uma instituição conservadora e acaba sempre por reproduzir dicotomias como teoria/prática, conhecimento/ação” (grifo do autor). Um terceiro professor da pesquisa reforçou esse anseio denunciando que “o ensino superior te dá pouco suporte para tu ser professor”. Ensinam-se muitos conteúdos específicos da disciplina nos cursos de licenciatura, porém nem sempre se prepara o professor do ponto de vista didático e metodológico. Não se trata de retornar à velha dicotomia entre teoria e prática, mas essa temática merece uma atenção.

Rios (2008) afirma que a competência pode ser definida como *saber fazer bem* o que é necessário e desejável no espaço da profissão. O saber fazer bem resulta de um processo formativo complexo e ajustado às novas condições sociais e culturais. Nessa perspectiva, Imbernón (2009) lembra que a formação permanente do professorado deve incidir nas situações problemáticas do professorado, isto é, deve superar a lógica dos processos formativos que ofereciam soluções genéricas e uniformes para solucionar problemas do cotidiano dos professores. Os cursos de formação precisam propiciar espaços e tempos para a palavra dos protagonistas da ação, àqueles que vivenciam no cotidiano um microcontexto chamado sala de aula³⁵. Nesse sentido, percebe-se que os cursos superiores, inclusive as

³⁵ Parece que estamos todos de acordo quanto aos grandes princípios e até quanto às medidas que é necessário tomar para assegurar a aprendizagem docente e o desenvolvimento profissional dos professores: articulação da formação inicial, indução e formação em serviço numa perspectiva de

licenciaturas, estão, ainda, “descolados” da realidade escolar, dificultando a construção de propostas formativas que respondam adequadamente aos desafios do ensino³⁶. Nesse sentido, a política de qualificação docente

[...] é acoplada também a essa dinâmica de ressignificação das suas práticas e escolhas. Manter cursos, oficinas, pesquisas e estudos em torno de questões com que se defrontam no cotidiano. Em cada escolha, a professora e o professor põem em ação pensamentos e concepções, valores, culturas e significados. Nos afirmamos na medida em que os explicitamos, aprofundamos e sistematizamos [...] (ARROYO, 2011, p. 151).

Pimenta (2008), dentre outros autores, afirma que o retorno à pedagogia, ou aos saberes pedagógicos, ocorrerá quando a prática dos formandos passar a ser o ponto de partida. A compreensão é de que é preciso reinventar os saberes pedagógicos a partir da prática social da educação.

Um outro professor, ainda tratando da formação inicial e permanente, relatou que seus professores sempre insistiram na necessidade de mudança, de novos horizontes, de libertação para a escola, a educação. Sobre essa temática destacou, com ironia, que

[...] na escola muitas vezes se reforça a ideia do professor enciclopédia e do aluno papagaio. O próprio aluno tem a visão de que o professor sabe tudo, que é um livro ambulante, que tudo o que ele perguntar o professor vai saber. Nesse caso o aluno acaba ficando sócio do papagaio, repetindo aquilo que o professor passou.

Freire (1996, p. 25), nos faz ter lucidez sobre o contexto assinalado pelo professor, afirmando que

[...] o necessário é que, subordinado, embora, à prática “bancária”³⁷, o educando mantenha vivo em si o gosto da rebeldia que, aguçando sua curiosidade e estimulando sua capacidade de arriscar-se, de aventurar-se, de certa forma o “imunize” contra o poder apassivador do “bancarismo” (grifo do autor).

Rios (1997, p. 57), referindo-se a incoerência entre discurso e a prática docente destaca: “quantas vezes afirmamos que já não se fazem mais alunos como

aprendizagem ao longo da vida; atenção aos primeiros anos de exercício profissional e à inserção dos jovens professores nas escolas; valorização do professor reflexivo e de uma formação de professores baseada na investigação; importância das culturas colaborativas, do trabalho em equipa, do acompanhamento, da supervisão e da avaliação dos professores etc. (NÓVOA, 2011, p. 15).

³⁶ Há uma concepção de universidade como uma entidade artificial, configurada para desenvolver conhecimentos abstratos descolados da vida (PÉREZ GÓMEZ, 2001). “[...] nossas propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se contemplarem a necessidade de um professor actuante no espaço da sala de aula, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho” (NÓVOA, 2011, p. 19).

³⁷ Cf. FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

antigamente e insistimos em sermos professores de antigamente”. Para além de qualquer curso acadêmico de formação, é desejável que a vigilância crítica do professor sobre seu próprio fazer seja considerada por ele fundamental para um processo de ensino de qualidade. Assim, “não se pode olhar para trás em direção à escola ancorada no passado, que se limitava a ler, escrever, contar e receber passivamente um banho de cultura geral” (CARBONELL, 2002, p. 16). É preciso que os alunos participem de forma ativa no processo de aprendizagem, interajam com as mais diversas situações-problemas, a fim de que consigam construir sentidos e soluções teóricas e práticas para as mesmas.

No presente estudo, busquei também evidenciar as sugestões dos entrevistados acerca da formação de professores. Para facilitar a análise concentrei as respostas em dois núcleos: a) formação colaborativa e professor pesquisador; b) papel da universidade na formação docente.

Um dos professores afirmou que “deveria haver formações por área do conhecimento, porque muitas vezes não temos tempo para conversar, para trocar, é tudo muito rápido”. Se por um lado os gestores educacionais precisam ter um olhar global para compreender e poder intervir de forma significativa nas práticas educativas, por outro, tal olhar às vezes dificulta ou ofusca uma visão que permite perceber as necessidades mais pontuais dos professores “oportunizar espaços para os professores fazer troca de experiências exitosas de sala de aula”. Consoante a esse aspecto, Carbonell (2002, p. 112) sugere “criar tempos, oportunidades, espaços e estímulos para aprender e enriquecer-se uns aos outros e avançar profissionalmente e democraticamente como coletivo [...]”.

Outro professor chamou atenção para o fato de que “o professor deixou de ser pesquisador. São poucos os colégios de Educação Básica que hoje estimulam e oferecem condições aos professores para estudar e para refletir sobre a sua prática”. Associada ao pressuposto de que o professor deve ser também um “pesquisador” está à necessidade de atualização, o conhecimento do contexto dos estudantes e abertura ao novo, elementos estes apontados por outros entrevistados. A pesquisa e sua relação com o ensino é elemento já sacramentado por Freire (1996, p. 29), quando enfatiza que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. Mais que simples opiniões, essas referências encontram eco nos debates contemporâneos sobre a formação docente. Imbernón (2009), fazendo uma retomada das aprendizagens adquiridas nos últimos tempos acerca da formação do

professorado, destaca algumas pistas: a) a formação permanente deve incidir nas situações problemáticas do professorado; b) a formação deve desenvolver a colaboração; c) potencializar a identidade docente; d) criar comunidades formativas e de aprendizagem; e) ser introduzida no desenvolvimento do pensamento da complexidade Morin (1996, 1999, 2001), Lipman (1997); e) ter em conta o desenvolvimento atitudinal e emocional do professor.

Cunha (1989), em pesquisa intitulada *O Bom Professor e Sua Prática*, constatou que alguns professores, sujeitos de seu estudo, indicaram que os cursos de formação do magistério deveriam instrumentalizar o professor para a pesquisa, pois esta permitiria sistematizar melhor os conteúdos, ter mais cientificidade na prática docente, além de desenvolver o senso crítico.

No segundo núcleo concentrei as respostas dos entrevistados que enfocaram mais o papel da universidade na formação do professor. Algumas respostas são contundentes: “Porque muito se fala que professor tem que buscar algo novo, diferente, mas muito daquilo que eu faço eu é que busquei, fui atrás, pesquisei, vi que precisava mudar, não foi a universidade que me preparou para dar aula”. Pelos depoimentos dos professores percebemos que os cursos de licenciatura, ofertados pelas universidades, tem dado mais ênfase nos conteúdos teóricos em detrimento das práticas pedagógicas, ou seja, negligenciado o “como dar aula?”:

As faculdades tem uma preocupação com a dimensão teórica. As licenciaturas trabalham muito bem os conteúdos da disciplina, no entanto, acabam negligenciando muito a questão da prática. A faculdade praticamente não oportuniza aos estudantes de licenciatura experiências de sala de aula, é pouca coisa além de estágios bem curtos. Penso que durante o curso da graduação o estudante tem que ver qual é a realidade que vai encontrar, a universidade precisa trabalhar realmente o que está acontecendo. Porque o mundo dos sonhos, pintado por muitos pedagogos, aquelas teorias maravilhosas não condizem com a realidade, essas teorias são algo é praticamente impossível de tu aplicares, são belas utopias. O ensino de caráter enciclopedista está com dias contados, o ensino livresco com conteúdos desconectado da vida real não cabe mais para os dias atuais, é preciso superar aquela visão utópica e romântica da educação presente em muitos livros de educação. É preciso construir soluções a partir de realidades concretas. A universidade tem que trabalhar mais com questões das práticas pedagógicas. Ou seja, trabalhar aspectos relativos à como trabalhar determinado conteúdo com os alunos. O próprio professor universitário precisa propor formas criativas de como trabalhar os conteúdos em sala de aula, de uma forma mais inovadora, através de ferramentas alternativas.

Um primeiro elemento que posso destacar é o olhar crítico de professores que, tendo vivenciado sua formação acadêmica, percebem as lacunas da mesma.

Imbernón (2009, p. 110) sinaliza que “ao questionar aspectos que durante muito tempo permaneceram imóveis ou mesmo estanques numa inércia institucional, potencializa-se o surgimento de alternativas ou propostas novas, que possam provocar um novo pensamento e processo formativo”. O referido autor complementa seu pensamento afirmando que devemos considerar que a formação deve sempre ser um desequilíbrio, uma desaprendizagem, mudança de concepção e de práticas educativas. Ocorre que geralmente buscamos o equilíbrio, a aprendizagem e a estabilidade.

Marcelo Garcia (1999, p. 29) falando sobre a articulação teoria e prática, diz que devemos levar em conta a prática “de modo a que aprender e ensinar seja realizado através de um processo em que o conhecimento prático e o conhecimento teórico possam integrar-se num currículo orientado para a ação”.

Romper com estruturas institucionais cristalizadas é, nesse sentido, a possibilidade de se pensar outra formação possível, repaginando o cenário da formação dos professores, hoje ainda muito pautado pelo discurso da queixa, da falta e da insuficiência.

4. 2 A construção dos saberes docentes

O material de análise me permitiu identificar algumas fontes ou meios empregados pelos professores no processo de construção de seus saberes docentes. As fontes e formas encontradas são relativamente comuns, com poucas variações e singularidades.

Dois professores dizem que seus alunos contribuem na elaboração de seus saberes pedagógicos. Conforme explicita um deles: “Aprendo muito com os alunos, têm muitas coisas que eles me questionam; automaticamente isso me leva a buscar saber mais sobre os assuntos”. O “não saber” dos estudantes, nesse caso, acaba sendo um potente dispositivo que desinstala e mobiliza o professor para o saber mais. Diante do novo mobilizam, simultânea e inevitavelmente, saberes e ainda-não-saberes, em função do desejo e necessidade de compreender melhor as situações concretas do fazer docente. É preciso, no processo pedagógico emancipador, considerar o valor da escuta dos estudantes. Essa escuta tem dois sentidos: o primeiro diz respeito ao educando que é escutado se ver reconhecido como sujeito do processo de conhecimento; o segundo refere-se ao modo como a experiência de

escutar os educandos se traduz em um fecundo processo de aprendizagens para o próprio educador (FREITAS; MACHADO, 2010). Esse exercício de alteridade que permite captar e sintonizar com o campo de significados dos estudantes é um dos maiores desafios dos professores contemporâneos, e ao mesmo tempo uma necessidade da qual nenhum docente pode furtar-se.

Outro professor afirmou: “aprendo muito com os alunos. O professor tem que correr atrás e captar o que eles estão pensando, porque tu só vais conseguir prender atenção do teu aluno se tu conseguires entrar na realidade dele, naquilo que realmente vai ter significado para ele”. As mudanças radicais das últimas décadas, não só de ordem tecnológica, mas principalmente de ordem cultural, foram e estão sendo responsáveis por muitas mudanças dos alunos, dos professores, enfim dos atores da escola e da universidade (FISCHER, 2009). Encontrei outra referência a este fenômeno no texto intitulado, *Alienígenas na sala de aula*, em que os autores chamam atenção para a “emergência de um novo tipo de estudante, com novas necessidades e novas capacidades” (GREEN; BIGUM, 2011, p. 204). A finalidade da educação escolar na sociedade tecnológica, multimídia e globalizada “é possibilitar que os alunos trabalhem os conhecimentos científicos e tecnológicos, desenvolvendo habilidades para operá-los, revê-los e reconstruí-los com sabedoria. O que implica analisá-los, confrontá-los, contextualizá-los” (PIMENTA, et.al., 2008, p. 23). O conhecimento nessa perspectiva implica que tanto o professor quanto o estudante necessitam trabalhar com as informações, classificando-as, analisando-as e contextualizando-as.

Cinco professores dizem construir seus saberes pedagógicos por meio de leitura de livros, revistas e da internet. Alguns depoimentos merecem destaque:

Uma das coisas que faço com frequência é assinar duas revistas da minha área. Eu digo assim que a Super Interessante é comercial, é bombástica. A Ciência Hoje é onde estão reportagens muito interessantes, é aquela coisa técnica, formativa. Essa fundamentação teórica eu acho que dá para dizer que vai abrindo pequenas janelas... Você vai vendo paisagens na área da educação, diferentes daquilo que até então você já tinha visto. E eu penso que daí tu deixa de ser aquela professora estruturada, “concretada”. Aprendo muito na internet. A internet também tem que ser tua fonte, tem que saber o que eles vão procurar para sinalizar aos alunos os conteúdos mais adequados e completos, também para convencê-los que através de livros e outros materiais de pesquisa é possível acessar um conteúdo mais aprofundado e completo. A questão é que o professor tem que estar atualizado, buscando novas fontes e estratégias de conhecimento.

A construção de novos saberes é inerente ao fazer pedagógico, não há como negligenciar essa realidade. As ferramentas e as fontes são importantes, mas tão importantes quanto elas, é a consciência de inacabamento e a atitude de busca proativa do professor. A proatividade em relação à responsabilidade da própria formação não significa um simples voluntarismo, mas é uma atitude fundamental para o docente³⁸. Freire (1996, p. 64) retratando sua própria vivência de educador, conclui: “quanto mais me torno rigoroso na minha prática de conhecer tanto mais, respeito devo guardar pelo saber ingênuo a ser superado pelo saber produzido através do exercício da curiosidade epistemológica”.

Nos relatos, houve destaque também para a troca de experiências pedagógicas com colegas de profissão, sendo esse um elemento importante para a construção dos próprios saberes, conforme aponta um dos professores: “Busco identificar o que os outros professores tem feito de técnicas, o que eles têm utilizado”. Tardif (2008) refere-se aos saberes profissionais dos professores, salientando que os mesmos são situados, construídos e utilizados em função de uma situação de trabalho específica, singular e nela que ganham sentido. Nessa perspectiva, a troca entre os pares tem como pano de fundo os princípios de solidariedade e subsidiariedade. De acordo com um dos professores: “Busco junto aos meus colegas, aqueles professores com mais cancha, verifico o que eles fizeram e foi bom, quais os projetos que eles fizeram e deram certo, identifico como eles fazem para prender a atenção da turma”. Esse depoimento também mostra a importância geracional, ou seja, os professores mais experientes são também uma fonte de inspiração e, podem oferecer conhecimentos pedagógicos valiosos aos professores iniciantes. Nóvoa (2011) tem reforçado a perspectiva de uma cultura colaborativa entre os professores e, além disso, a importância dos professores retomarem seu território profissional, sendo construtores dos próprios saberes e de sua própria formação³⁹. O autor português tem repetido insistentemente em suas

³⁸ “[...] A formação para a autoria, para o querer existencial, muito além de um querer meramente racional, pode ser um facilitador para o desenvolvimento das potencialidades internas da pessoa. [...] A meu entender, são estas potencialidades que determinam as escolhas e movem o sujeito para sair de si. Independentemente da influência do ambiente externo (favorável ou não), compreendo que a pessoa sempre é livre para decidir. Tendo por foco a vontade pessoal é que a educação pode dar sua grande contribuição para a formação de pessoas livres, responsáveis e criativas” (FOSSATTI, 2009, p. 155-156)

³⁹ “É preciso passar a formação de professores para dentro da profissão – soa de modo estranho. Ao recorrer a esta expressão, quero sublinhar a necessidade de os professores terem um lugar predominante na formação dos seus colegas. Não haverá nenhuma mudança significativa se a

conferências a necessidade de se pensar a formação dos professores em serviço, onde os mais experientes teriam a função de orientar e acompanhar o desenvolvimento dos iniciantes. Esse pensamento vem ao encontro do que disse um dos sujeitos da pesquisa: “aquilo que se aprende na Faculdade não é suficiente, a gente vai aprendendo muito realmente, na prática”. A sala de aula é um exímio laboratório, onde germinam experiências formativas tanto para os alunos quanto para o professor.

Ainda no campo da construção dos saberes, um professor se revelou pesquisador e coordenador de um grupo de pesquisa, “aprendo pesquisando, estou sempre envolvido. Há três anos escrevi o capítulo de um livro que falava sobre as cinco etnias que chegaram primeiro ao Rio Grande do Sul”. Há uma relação de interdependência entre ensino e pesquisa. Faz parte da natureza da prática docente a pergunta, a dúvida, a busca, a pesquisa. Freire (1996, p.29), em *Pedagogia da Autonomia*, afirma que é necessário que o professor se assuma como pesquisador. Entretanto, essa não é uma realidade para a maioria dos docentes de educação básica, merecendo significativa ampliação e investimentos.

4.3 Eu inovador?

Questionados sobre o como se sentiam e se percebiam, sabendo que aos olhos dos colegas de trabalho, eram considerados docentes inovadores, os professores, na sua totalidade, afirmaram que se se sentiam felizes e lisonjeados com a indicação.

Essa primeira manifestação indica que, mesmo o conceito de inovação não tendo uma mesma conotação para todos, sendo polissêmico, para os sujeitos da pesquisa, a inovação é vista como algo bom, positivo e agregador⁴⁰. Um segundo elemento diz respeito ao reconhecimento e indicação recebida dos seus pares,

“comunidade dos formadores de professores” e a “comunidade dos professores” não se tornarem mais permeáveis e imbricadas. O exemplo dos médicos e dos hospitais escolares e o modo como a sua preparação está concebida nas fases de formação inicial, de indução e de formação em serviço talvez nos possa servir de inspiração” (NÓVOA, 2011, p. 17).

⁴⁰ “A metáfora da sedução é utilizada para ressaltar o fascínio que esse termo exerce sobre os atores sociais, na medida em que esse uso sugere aperfeiçoamento, progresso e se faz associado ao desejo de mudança, ao desenvolvimento da criatividade e da intervenção a práticas institucionalizadas, de transgressão da ordem estabelecida. Na verdade, o caráter sedutor da inovação reporta-se ao efeito mobilizador que o termo tem sobre os indivíduos, ensejando uma imagem proativa do mesmo [...]” (FARIAS, 2006, p. 51-52).

gerando surpresa em dois sujeitos. Um porque imaginava que seu trabalho sequer era percebido pelos colegas e outro por estar a pouco tempo na instituição.

Destaco alguns depoimentos para fim de análise. Uma das respondentes disse ter ficado feliz, mas não se considera inovadora. É certo que essa ponderação feita pela professora tem relação direta com sua concepção de inovação. Sem esclarecê-la não temos como compreender o porquê não se reconhece como inovadora.

Outra professora afirmou “Eu não esperava ser indicada [...] eu não me permito acomodar como professora, nem na sala de aula, nem na formação”. Nessa perspectiva Farias (2006, p. 41) endossa o que diz a professora “o homem é um ser de busca que almeja a perfeição, mesmo sabendo jamais atingi-la”. Sobre seu próprio processo Freire (1996, p. 71) diz

[...] é assim que venho tentando ser professor, assumindo minhas convicções, disponível ao saber, sensível à boniteza da prática educativa, instigado por seus desafios que não lhe permitem burocratizar-se, assumindo minhas limitações, acompanhadas sempre do esforço por superá-las [...]

Sobre a reação dos professores percebi que estão em consonância com as reações dos professores universitários, nas pesquisas de Cunha (2006, p. 35) “muitas vezes estranhavam o fato de serem alvo da pesquisa, surpresos com a condição de que seu trabalho constituísse a base de um conhecimento muito interessante”.

Outra professora contribuiu afirmando:

[...] sinto-me mais motivada e desafiada a melhorar minhas práticas [...] muitas vezes eu penso - para modificar alguma coisa nas minhas aulas - se eu gostaria de ser minha aluna. Será que eu queria estar nessa sala, ser minha aluna? E muitas vezes eu encontro a resposta que “sim” [...] sim eu queria que no tempo em que eu era estudante os professores fizessem uma aula como hoje [...].

No depoimento da professora acima, identifiquei claramente a dimensão da alteridade, um dos elementos fundamentais do ato pedagógico, presente no discurso de outra professora que analisei anteriormente. Imaginar-se na condição de aluno é fruto de uma sensibilidade adquirida em diferentes tempos e espaços sociais: família, infância, escola, formação profissional, exercício da profissão. A sensibilidade aprendida permite ao professor que enxergue seus alunos como

totalmente outro⁴¹. Segundo Farias (2006, p. 44), “a resignificação da prática pressupõe que as justificativas que levam o sujeito à ação sejam alteradas, implicando mudanças alicerçadas em razões intrínsecas, em novos valores, crenças [...]”. Essa resignificação também impacta nas formas das relações professor e aluno que se almeja, sejam de respeito e consideração mútuos.

Sobre a questão da indicação dos colegas houve mais um depoimento que destacou a dimensão afetiva no ambiente do trabalho como um fator relevante. Além disso, chamou atenção para o fato de que num grupo menor os professores se encontram e compartilham mais. Um dos professores, destacando a dimensão afetiva entre o grupo de docentes do Colégio, afirmou: “Eu fico muito feliz porque lá a gente constitui uma família, as relações são próximas, a forma como a gente se relaciona é muito mais afetiva, do que em outros lugares, porque lá tu tens um grupo de professores menor, que se veem mais, convivem em espaços semelhantes”. Não resta dúvida de que o ambiente de trabalho pode ser um elemento agregador ou não do ponto de vista da inovação e da própria constituição da profissionalidade docente, considerando que o afeto é uma dimensão inerente ao ser humano, presente em qualquer grupo social. Alguns estudos sobre a cultura escolar na sociedade neoliberal apontam para certos riscos que podem ser enfrentados.

O isolamento é o ambiente adequado para o cultivo do pragmatismo, da passividade, da reprodução conservadora ou da aceitação acrítica da cultura social dominante. A ausência de contraste, de comunicação de experiências, possibilidades, ideias, recursos didáticos, assim como de apoios afetivos próximos, reforça o pensamento prático e acrítico que o docente adquiriu ao longo de sua prolongada vida na cultura escolar dominante (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p.169).

Um ambiente escolar que ofereça condições subjetivas e objetivas para o bom desempenho profissional é o desejável, principalmente quando se pensa em inovação pedagógica. Segundo Carbonell (2002) a inovação se enriquece com o intercâmbio e a cooperação com outros professores e mediante a criação de redes⁴². Essa premissa parece comprovada no presente estudo.

⁴¹ Cf. DALLA ROSA, Luís Carlos. **Educar para a sabedoria do amor. A alteridade como paradigma educativo**. São Paulo: Paulinas, 2012.

⁴² “Nas culturas colaborativas, as relações de trabalho entre os professores tendem a ser espontâneas, voluntárias, orientadas para o desenvolvimento, imprevisíveis e não circunscritas apenas aos horários de atividades” (HARGREAVES, 1998, p. 218).

4.4 Concebendo a inovação

Ao iniciarmos a análise dos depoimentos dos interlocutores percebemos o caráter polissêmico e o difícil enquadramento do conceito de inovação. Os professores falam da inovação a partir de diferentes perspectivas, mas mesmo assim foi possível encontrar aspectos comuns e convergentes.

A relação do conceito inovação com tecnologia apareceu nos relatos de dois entrevistados; o primeiro com uma posição mais radical “inovação não tem nada a ver com tecnologia”; o segundo mais ponderado “eu não acredito que inovação é só trabalhar com o computador e laboratório de informática”. O que chamou a atenção nessas falas é que os dois professores respondentes têm menos de 30 anos e dinamizam suas aulas utilizando vários recursos e ferramentas midiáticas, porém parecem estar bem convictos em relação ao tema.

A participação e envolvimento dos alunos na produção do conhecimento como um fator de inovação foi apontado por dois dos seis interlocutores. O primeiro se expressou ressaltando:

Ele ser protagonista do conhecimento junto comigo [...] criar este espaço. Professor inovador é aquele que consegue criar no aluno um sentimento de necessidade aprendizagem [...] O que Paulo Freire sonhava com aqueles grupos, para mim, aquilo era o máximo de inovação pedagógica. Ele consegue pegar um grupo de trabalhadores e fazer essas pessoas mudar a vida delas completamente.

Outro professor, seguindo a mesma lógica, afirma que na “prática inovadora tem que ver o aluno como construtor do conhecimento”. Ambas as situações elegem o protagonismo como condição para aprendizagem significativa. Essa posição “reconhece que tanto os alunos como os professores são sujeitos da prática pedagógica e, mesmo em posições diferentes, atuam como sujeitos ativos das suas aprendizagens” (CUNHA, 2006, p. 68).

Na *Pedagogia da Autonomia*, Freire (1996, p. 47), defende que um dos primeiros saberes indispensáveis para um educador crítico é consciência e o convencimento de que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” Assim, “nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado”. Essa forma de perceber o ato de ensinar é, por um lado, uma recusa

ao ensino bancário⁴³ e, por outro, uma afirmação de que o ensino é um ato social, que requer o reconhecimento dos saberes e da curiosidade epistemológica do outro. Nesse sentido ensinar não apenas exige respeito aos saberes dos educandos, mas também discutir com eles a razão de ser desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos.

Ensinar é, ao mesmo tempo, mobilizar a atividade dos alunos para que construam saberes e transmitir-lhes um patrimônio de saberes sistematizados, legado pelas gerações anteriores de seres humanos (CHARLOT, 2005). Segundo o pesquisador francês essa tensão entre construir saberes e herdar um patrimônio é inerente ao ato de ensinar, mas a força da tensão e as formas que ela toma dependem das configurações sócio-históricas. Aqui entram as diferentes correntes pedagógicas e a relevância que cada pensador teve ao longo da história da educação. Saviani (1985), tratando de distintas concepções pedagógicas analisa que a concepção pedagógica tradicional nega o movimento da realidade para admitir o caráter essencial da realidade; a concepção da pedagogia nova nega a essência para admitir o caráter dinâmico da realidade.

Outros dois interlocutores de nossa pesquisa enfatizaram a forma de apresentar os conteúdos aos alunos, como característica de uma prática pedagógica inovadora. O primeiro expressou que “a inovação não está somente naquilo que tu trás de novo e sim na forma de apresentar o conteúdo aos estudantes”. O segundo, afirma que

[...] inovar é fazer o óbvio, só que de maneira diferente. Inovação também pode ser feita pelo ensino tradicional [...] talvez a inovação seja até a própria forma da relação com o aluno. As escolas têm um perfil de ser pouco inovadoras no sentido de sempre ter uma estrutura de relação rígida professor e aluno.

Sobre o primeiro depoimento percebi uma contradição, pois a própria forma de apresentar o conteúdo pode ser um indicador do novo. Fica difícil fazer uma interpretação da questão uma vez que faltaram elementos que melhor explicitassem o que o professor quer dizer quando afirma que a inovação está na forma de apresentar o conteúdo aos alunos.

Em relação ao segundo depoimento, verifiquei que o mesmo traduz o pensamento de muitos professores que acreditam que a forma tradicional de ensino oferece resposta para a educação escolar contemporânea. Contudo, nos interessa

⁴³ Cf. STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010, 2010, p. 150.

ainda ressaltar um segundo elemento apresentado pelo professor como indicador de inovação, ou seja, as formas de relação escola e aluno, ou professor e aluno. A mediação inclui a capacidade de lidar com as subjetividades dos alunos, pressupõe relações de respeito entre professor e aluno, o prazer de aprender, o entusiasmo em participar das tarefas escolares. Em síntese, a mediação “faz a ponte entre o mundo afetivo e o mundo do conhecimento, incluindo os significados atribuídos a ele por cada indivíduo e a compreensão da historicidade de sua construção” (CUNHA, 2006, p.67). Um terceiro professor endossou essa aproximação com o indicador de mediação, ressaltando que

[...] o aluno tem que participar. Acredito que é algo que rompe com os padrões principalmente os mais antigos. Algo que busca até mesmo a questão tecnológica, que o aluno tenha mais prazer em fazer aquilo, que seja algo mais próximo do mundo dele, daquilo que ele gosta e lhe desperta interesse [...]. Conseguir trazer a realidade dele para dentro da sala de aula, fazendo com que ele se sinta participante, valorizado no conhecimento que traz.

A construção simbólica do aluno em relação ao estudo e a aprendizagem passam pela mediação pedagógica proporcionada pelo professor, principalmente no cotidiano da sala de aula⁴⁴. Porto (2009, p.21), tratando do ambiente como dispositivo influente na construção da aprendizagem, destaca que o conhecimento é

[...] simultaneamente processo e produto de uma construção cognitiva, social e emocional nos possibilita entender a importância do ambiente escolar, já que o mesmo pode ser favorecido ou desencorajado, dependendo dos pressupostos sócio-pedagógicos adotados no próprio projeto pedagógico da instituição escolar e a forma como são postos em prática pelos profissionais competentes.

A presente reflexão induz a concordar com a concepção de que “compreender os impasses da prática pedagógica como uma possibilidade reflexiva e de problematização da ação docente já é, em si, uma inovação” (CUNHA, 2006, p. 65).

Ao serem questionados se inovação implica em uma mudança na concepção de conhecimento, três professores não conseguiram elaborar uma resposta que pudesse oferecer elementos para a análise. Os outros três explicitaram suas compreensões, porém sem muito detalhamento. Talvez tenha faltado um pouco de

⁴⁴ “[...] inclui sempre aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre essas pessoas. O conceito original de Vygotsky não se refere, pois, apenas à aprendizagem; tampouco refere-se apenas ao ensino. É um processo global de relação interpessoal que envolve, ao mesmo tempo, alguém que aprende, alguém que ensina e a própria relação ensino-aprendizagem” (OLIVEIRA, 1997, p. 56-57).

insistência sobre a questão, ampliando o diálogo sobre a mesma ou mesmo outro elemento que é a complexidade do assunto. Entendo que a dificuldade deu-se por ambos os fatores.

Um dos professores afirmou que “o professor deve estar vigilante, cuidar o tempo inteiro para manter uma atitude que leve os estudantes a pensar e não simplesmente aceitar ou decorar um conteúdo. Esse caminho é o mais longo e exigente tanto para o aluno quanto para o professor”. Ele chama atenção para a necessária vigilância por parte do professor no processo de ensino para que não reforce a lógica da “decoreba”, que estimula a passividade e a não reflexão no estudante. Seu relato reporta a educação bancária tão criticada por Freire e outros teóricos críticos da educação. A inovação pedagógica, nesse caso, significa uma mudança na concepção de conhecimento em relação à forma tradicional de concebê-lo, uma vez que considera o estudante um sujeito ativo no processo de aprendizagem, não apenas um “receptor” dos conhecimentos científicos historicamente acumulados.

Rios (2008, p. 46-47) reforça o discurso do interlocutor afirmando que “se estamos fazendo uma reflexão sobre nosso trabalho, estamos questionando sua validade, o significado que ele tem para nós e para os sujeitos com que trabalhamos, e para a comunidade da qual fazemos parte e que estamos construindo”. A preocupação da professora em não formar sujeitos passivos fundamenta-se na visão que esta tem do impacto social de sua própria atuação profissional. A mesma sensibilidade se manifesta na fala de outro professor quando afirma que “o aluno tem que criar em cima do que é trabalhado, para que ele possa pensar, refletindo sobre o que estuda e pesquisa, essa autonomia também acho que é importante”. Uma educação ativa tende a formar sujeitos socialmente ativos, mas o contrário disso também é verdadeiro.

Os efeitos da postura crítica dos professores podem ser analisados não apenas no seio da instituição escolar, mas também nos itinerários pessoais, formativos e profissionais dos estudantes, após sua vida escolar. O ensino vigilante é difícil e exigente tanto para o aluno quanto para o professor, pois “o olhar crítico desvenda, aponta coisas que podem incomodar, desinstalar, exigir mudanças para as quais muitas vezes não se está preparado” (RIOS, 2008, p.51). A reflexão sobre a participação ativa do estudante na própria aprendizagem é endossada novamente

por outro professor que, inicialmente, reafirma que a inovação não resulta apenas da utilização das tecnologias de informação. Ele explicita que

O mais comum é pensar que inovar é só usar as novas ferramentas tecnológicas. Não é só isso, penso que inovar é muito mais. O aluno tem que fazer parte da construção do conhecimento, ser desafiado. Assim, o estudo, os conteúdos vão ter significado para ele e despertar seu interesse em querer saber mais.

Os conteúdos escolares, principalmente de algumas áreas, trazem desafios para boa parte dos estudantes. Nesse sentido, a contextualização e a localização histórica dos conteúdos, a organização do contexto da aula, a explanação dos objetivos do estudo, as relações do conteúdo com outras áreas do saber são algumas habilidades do *bom professor* (Cunha, 2011) que contribuem no ensino, tornando os conteúdos menos complexos, mais acessíveis à compreensão dos alunos e, conseqüentemente, mais significativos para estes. O desejo de aprender também nasce da forma como os professores trabalham suas aulas, principalmente quando envolvem seus alunos na construção coletiva.

Outro professor destacou o caráter relativo da educação, bem como seu posicionamento crítico em relação à inovação:

Eu entendo que na educação não existe nada rígido, tudo é um pouco relativo, porque vai depender da forma que vai ser trabalhado, como os alunos vão receber a atividade, como vai ser o desenvolvimento, como vai ser o fechamento. Eu acho que a inovação trabalha em parte com isso, mas eu não vou “depositar a salvação da lavoura” nisso.

O professor, em seu fazer cotidiano, precisa interpretar e organizar o mundo à sua volta, assumindo posturas distintas: crítica, engajamento, cética etc. O relativo não é compreendido como relativismo, mas como a possibilidade que os professores têm de criar, apesar de todo regulamento e engessamento da estrutura e dinâmica escolar. A inovação, nesse sentido, pode referir-se ao fato de que o docente não delibera somente sobre as relações que ocorrem no interior da sala de aula, pois integra e compartilha também de uma cultura organizacional.

Em *Pedagogia da Autonomia*, Freire (1996), reforça que, além de ensinar o conteúdo, o educador crítico deve ensinar o aluno a pensar certo. O pensar certo compreende aspectos tais como: a) estímulo, por parte do educador, à capacidade de ensaio pessoal do educando (pensar dialético), superando o pensar mecanicista que apenas repete o que já foi pensado; b) estar consciente de estarmos

demasiadamente convencidos de nossas certezas; c) reconhecer-se humilde, superando arrogância de quem acha que sabe demais.

Um dos interlocutores, destacou também que

[...] para inovar precisa haver mudanças, mas não precisa ser um rompimento total com os modelos anteriores. Buscar novidades, coisas novas é uma forma de superar a educação engessada nas velhas práticas [...]. As práticas pedagógicas continuam sendo as mesmas de muitas décadas, porém não adianta tu utilizar os meios tecnológicos se continuar naquela história da enciclopédia e do papagaio.

O professor concorda que precisa haver mudança, no entanto, percebe que não se trata apenas de introduzir coisas novas que antes não se faziam na vida da escola, rompendo com os modelos e práticas anteriores, ou mesmo fazer uso das novas tecnologias se a lógica continua a mesma. De sua concepção decorre a compreensão de que “ser inovador inclui mudanças em alguns aspectos, conservando as referências do existente” (CUNHA, 2006, p. 49).

Outro professor fez menção a relação teoria e prática

Eu entendo que aliar teoria e prática também é ser inovador, porque as escolas sempre ficaram muito amarradas na teoria, nos conteúdos, desconectados da vida, às vezes sem sentido para os alunos [...] percebo que essa perspectiva, de aliar teoria e prática, é bem presente no La Salle Esteio e está sendo incentivado bastante.

Os estudos de Cunha *et. al* (2006, p.66-67) com professores universitários apresentaram a reorganização da relação teoria/prática como um indicador de ruptura com a lógica acadêmica tradicional.

[...] a reorganização dessa relação assume que a dúvida epistemológica é que dá sentido a teoria. E ela nasce da leitura da realidade. Portanto a prática social é condição da problematização do conhecimento que os estudantes precisam produzir. Nessa perspectiva a prática não significa a aplicação e confirmação da teoria, mas é sua fonte.

Essa forma de conceber rompe com o clássico argumento de que a teoria precede a prática, dicotomizando o processo pedagógico. Porém, essa discussão continua aberta:

[...] para que serve seu saber, se não instrumentaliza a prática. Qual o interesse das ciências da educação para as práticas? Os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia não geram os saberes pedagógicos. Estes só se constituem a partir da prática, que os confronta e os reelabora. Mas os práticos não os geram só com o saber da prática. As práticas pedagógicas se apresentam nas ciências da educação com estatuto frágil: reduzem-se a objeto de análise das diversas perspectivas (histórica, psicologia, etc). É preciso conferir-lhes estatuto epistemológico (PIMENTA, 2008, p. 26-27).

Pérez Gómez (2001, p. 185) corrobora com esse debate destacando que

[...] o estudo do conhecimento pedagógico deve-se relacionar com as suas formas de aquisição, desenvolvimento e experimentação na prática escolar, não meramente como um discurso teórico e especulativo, pois o que nos interessa é a natureza do conhecimento profissional, aquele que orienta realmente a prática dos docentes.

Concordo com a premissa de que toda prática nasce de alguma concepção teórica e vice-versa. Portanto, essa a relação precisa ser compreendidas de forma dialética.

Por fim, um professor que faz uso do *youtube* para desenvolver suas aulas, chamou a atenção para o fato de que “a palavra inovação aparece como modismo pedagógico. A minha grande missão é fazer com que esses vídeos não sejam modismos pedagógicos [...]”. O risco de a inovação tornar-se modismo existe, é real e, em muitos casos, o conceito é utilizado como discurso de marketing das instituições. Pérez Gómez (2001, p. 178) lembra que “[...] a maioria das escolas e dos docentes vive dentro de uma cultura que prioriza o valor e o culto à eficácia simplista e imediata [...]”. O professor fala de seu desafio pessoal em não tornar sua prática pedagógica um modismo. Esta mesma autocrítica deveria ser feita em nível institucional, pois é nesse espaço que as práticas docentes se legitimam, tornando-se alguns casos, modismos pedagógicos.

4.5 Os alunos frente às propostas inovadoras

A criatividade é um dos princípios fundamentais da aula. Nessa perspectiva, “pensar na criatividade como princípio funcional da aula supõe uma mudança paradigmática na forma dominante de ensinar e aprender [...]” (VEIGA, 2008, p.10). Outra questão da pesquisa focou a reação dos alunos frente às propostas de aula que incluíam algum elemento inovador. As respostas dos entrevistados, no geral, apontam que há uma resistência inicial por parte dos estudantes quando se confrontam com uma proposta de aula que se apresente diferente, com algum sinal de novidade, mas que com o passar do tempo essa resistência dá lugar a uma adesão. No entanto, cabe lembrar que o ensino é sempre situado, com alunos reais em situações definidas e que o fazer docente se dá nesse espaço singular que denominamos aula.

Uma professora atribui ao fato de os alunos serem adolescentes a relação paradoxal que os mesmos estabelecem com as propostas inovadoras, ou seja, gostam das aulas diferentes e ao mesmo tempo são resistentes “eles gostam de propostas diferentes, a resistência deles é uma coisa muito ligada à geração [...] coisa de adolescente”. Não há dúvidas que o fator geracional tem alguma influência, no entanto, existem outros fatores intervenientes, alguns mais localizados na própria experiência de sala de aula e outros mais amplos relativos ao campo social.

Cunha (1989) chama atenção para o jogo de expectativas existente entre professor e aluno, além disso, afirma que há um consenso sobre os comportamentos que se espera de um aluno e o mesmo ocorre em relação ao professor. Sobre essa questão cabe trazer presente que a “aula é concebida no âmbito das relações humanas e sociais que proporcionam um conjunto de experiências e interações” (VEIGA, 2008, p.8). Dessa forma, resistências e expectativas são fatores inerentes ao ato pedagógico. Algumas resistências dos alunos, em certas ocasiões, podem assumir um caráter de questionamento legítimo e coerente em relação à proposta de aula que lhe é apresentada.

A aula como espaço de múltiplas relações e interações é também espaço da formação humana e da produção cultural, isso demonstra que as expectativas em relação ao professor e ao aluno transcendem o espaço da sala de aula⁴⁵. Pimenta, *et. al*, (2008, p. 23), referindo-se a educação escolar afirma que a mesma

[...] está fundamentada no trabalho dos professores e dos alunos, cuja finalidade é contribuir com o processo de humanização de ambos e pelo trabalho coletivo e interdisciplinar destes com o conhecimento, numa perspectiva de inserção social crítica e transformadora.

Dois professores apontaram que o temor e o medo também geram uma resistência inicial dos alunos para com as propostas mais inovadoras. A familiaridade com essas propostas vai diminuindo o grau de ansiedade dos alunos e os mesmos acabam apreciando positivamente as inovações. Como relata uma professora, “tem os temerosos, só que eu percebo que quando eles ganham segurança naquilo que é novo e percebem que tudo fica melhor, mais agradável e mais acessível, eles aderem também”. Farias (2006, p. 106) chama atenção para o fato de que “o entendimento emocional configura-se como certa sensibilidade do

⁴⁵ No livro *Aula: Gênese, Dimensões, Princípios e Práticas*, diversos pesquisadores colaboram com a discussão sobre os sentidos e significados do que denominamos aula (Cf. VEIGA, 2008).

professor em perceber e interpretar as respostas emocionais dos diferentes sujeitos com quem interage”. Na sala de aula, o professor desempenha um papel fundamental na construção de um clima emocional favorável à aprendizagem, mesmo em situações adversas, como é o caso da resistência dos alunos em relação às novas propostas de aula.

Outro professor destacou que a “aceitação de novas propostas nem sempre é fácil, pois os próprios alunos tem em mente o questionário, a prova, enfim a memorização, a velha decoreba”. O presente relato retrata os elementos de uma cultura escolar instituída e cristalizada não apenas no ambiente escolar, mas também familiar. Esse profissional acrescentou ainda que “os próprios pais querem que o professor trabalhe com seus filhos do jeito que foi trabalhado com eles, quando eram estudantes”. O docente “enfrenta”, no cotidiano da escola, pais e alunos marcados por uma concepção de ensino transmissivo e reprodutivo, muito centrado na figura do professor. Veiga, *et. al*, (2006, p. 64) retrata que “não são raras as vezes em que os pais atribuem valor a “cadernos cheios” e lista de conteúdos ampliada, orgulhosos quando seus filhos são capazes de recitar informações acionando o dispositivo da memória” (grifo do autor). Dessa forma compreende-se que, como qualquer outra instituição social, a escola produz e reproduz um conjunto de significados, crenças e comportamentos, tendo uma cultura própria que se expressa nos seus rituais, rotinas, costumes. Nesse contexto, a cultura docente é

[...] um fator importante a ser considerado em todo o projeto de inovação, pois a mudança e a melhora da prática não requerem apenas a compreensão intelectual dos agentes envolvidos, mas, fundamentalmente, sua vontade decidida de transformar as condições que constituem a cultura herdada (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p.165).

Muitas resistências à mudança têm origem na tradição e cultura escolar. Nóvoa (1999,) chama atenção para o fato de que os professores, em muitos casos, são obrigados a aplicar materiais curriculares predeterminados, condicionados pelo forte apelo da “tecnologização do ensino”. Diante desses condicionamentos, segundo ele, é preciso reforçar as práticas pedagógicas inovadoras construídas a partir de uma reflexão sobre as experiências singulares e localizadas.

Cabe ressaltar que a própria escola é um espaço privilegiado de interpretação e reinterpretação da cultura escolar. Romper, mesmo que parcialmente, com certos ritos e costumes que fazem parte do *modus operandi* da cultura escolar é um

desafio complexo, que envolve não apenas boa vontade por parte do professor. Hargreaves et al. (2002) fala dessa complexidade destacando que os professores também são criações de seu local de trabalho, portanto, precisam primeiramente dar-se conta daquilo que ajudam a construir em termos de cultura. Portanto, a inovação não está na dependência apenas de condições subjetivas, mas também objetivas.

4.6 Desafios para inovar

Os professores foram interrogados sobre os desafios e limites para inovar no Colégio La Salle Esteio. Pelas respostas oferecidas pelos entrevistados posso afirmar que há na Instituição, um ambiente e clima bastante favorável à inovação. Porém, pelo menos um professor argumentou que a estrutura escolar, a organização curricular, os períodos excessivamente fragmentados e falta de tempo para troca de experiências entre os professores são fatores que dificultam a inovação.

Quando os respondentes referiram-se ao apoio institucional, destacaram alguns elementos significativos que passo a apresentar. Um professor salientou a importância da liberdade no ambiente de trabalho “todos os colégios que eu trabalhei eu sempre tive muita liberdade [...] porque eu não conseguiria trabalhar num lugar sem liberdade”. Obviamente que essa liberdade deve ser compreendida na perspectiva de certa autonomia que o professor dispõe para organizar e realizar sua ação docente e também para manifestar suas concepções pedagógicas no espaço escolar. Esse interlocutor revelou que mesmo numa estrutura muitas vezes regrada e engessada como a escola, há espaço para se construir novas alternativas. Por isso, a inovação será mais viável e possível onde houver a compreensão e apoio dos gestores da escola.

Outro professor reforçou o incentivo da Instituição. “Aqui no La Salle me sinto apoiado. E, isso é uma das coisas que me dá prazer, ou seja, estar trabalhando num ambiente em que te incentivam desenvolver novas práticas”. Essa é uma condição subjetiva fundamental para inovação pedagógica, porém ela deve ser acompanhada de medidas e condições objetivas, como já foram referidas anteriormente⁴⁶. Pelo

⁴⁶ “Uma educação que, por exemplo, se pretende favorecer a autonomia pessoal não pode ser outra coisa que a vivência de situações nas quais o exercício da autonomia é o que se pratica; no entanto o

menos dois professores da pesquisa ofereceram em seus relatos elementos que retratam o ambiente objetivamente favorável do ponto de vista estrutural oferecido para que os professores inovem em suas práticas “há uma estrutura de escola muito boa e isso me oportuniza colocar em prática muitas atividades inovadoras”.

Outro professor, referindo-se a relação professor e supervisor pedagógico, enfatizou: “aqui no Colégio eu tenho me sentido muito à vontade, de ter uma ideia, de conversar, verificar se é possível executar ou não”. Esses discursos dizem de um estilo de gestão educativa, pautada na participação dos docentes e na busca coletiva de soluções para os desafios do cotidiano.

Essa descentralização de decisões pedagógicas não significa ausência de coordenação e de “firmeza” por parte do supervisor escolar, mas sim uma nova forma de conceber a relação professor e supervisor educativo, bem como um jeito corresponsável de construir soluções criativas e viáveis para as situações problemáticas que o professor enfrenta no cotidiano de sua sala de aula.

Além disso, essa nova postura favorece um maior sentimento de pertença do professor à instituição, o que fará com que o mesmo seja mais propenso a adotar atitudes proativas, construindo novas alternativas pedagógicas. Dessa forma “o professor não delibera somente sobre as relações que ocorrem no interior da sala de aula. Embora este seja o alvo central de sua ação, ele também integra a rede que relações que tece o cotidiano escolar e alimenta sua cultura organizacional” (FARIAS, 2006, p. 76).

Ainda sobre as dificuldades para inovar um professor destacou

[...] a gente inventa um monte de coisas e depois fica com vários problemas para resolver, pois tu tens que lidar com o imprevisto, com o inusitado, quando saís do esquema da aula tradicional e, isso, nem sempre é fácil. Raramente as coisas ocorrem como planejado, essa é uma questão não tão fácil de administrar.

O depoimento acima evidencia que sair do esquema tradicional da prática docente implica em mais trabalho para o professor que já não dispõe de tempo para o planejamento de suas aulas e demais compromissos docentes, inclusive para sua formação continuada. Esse é um paradoxo interessante que leva a pensar sobre as condições objetivas de inovação para a docência contemporânea da Educação Básica, que geralmente tem uma carga horária de aulas elevada, com inúmeras

que este exercício pode ser não se pode fixar a priori, porque depende de que efetivamente se viva como autonomia por parte de seus protagonistas [...]” (CONTRERAS Y LARA, 2010, p. 32).

turmas, e muitas vezes trabalhando em mais de uma escola, como é o caso de alguns dos participantes dessa pesquisa. Essa fala confirma um discurso mais geral dos professores sobre as dificuldades para administrar seus compromissos docentes, muitas vezes gerando um sentimento de culpa por não conseguirem oportunizar aos alunos uma aula mais dinâmica, envolvente e significativa.

Fica evidente que as práticas inovadoras têm um caráter individual, de responsabilidade de seus protagonistas, e que nem sempre estão apoiadas em um projeto coletivo e institucional. Essa realidade tem relação direta com o contexto educacional mais amplo e se caracteriza pela tensão “entre responsabilização individual dos professores por seu desempenho profissional e responsabilidade coletiva, envolvendo as instituições, políticas públicas, governo, sindicatos e outras formas de organização” (CUNHA, 2006, p.133).

Dois interlocutores ainda fizeram menção ao uso das tecnologias de informação na educação. O primeiro professor revela “no La Salle Esteio tem essa visão, que é necessário buscar novas práticas, principalmente, valorizando o emprego desses novos recursos tecnológicos”. Já o segundo afirma que “uma das urgências educativas, entre várias, é o uso das novas tecnologias. Agora, como vamos consolidar isso e torná-las uma linguagem para a aprendizagem significativa?”. Nota-se pelos relatos que os dois professores aliaram a noção de inovação à de inclusão das tecnologias de informação e comunicação no ambiente escolar, a serviço da aprendizagem. Nessa perspectiva não podemos negar que, no contexto de um mundo cada vez mais globalizado, as novas tecnologias vêm ocupando um lugar central na vida dos indivíduos e da sociedade, gerando novas concepções de tempo, espaço, trabalho, educação, lazer, configurando-se num *modus vivendi*, remodelando dessa forma sociedades e identidades em todo o mundo (ZUIN, 2010).

Oliveira (2001) alerta para o fato de que a tecnologia não é uma propriedade neutra, mas, ao contrário, é produto da ação humana, historicamente construída. Ela afirma também que os processos tecnológicos são considerados artefatos sociais e culturais que carregam consigo relações de poder, intenções e interesses. Freire (1996, p. 33), ressalta que “divinizar ou diabolizar a tecnologia ou a ciência é uma forma altamente negativa e perigosa de pensar errado”. As tecnologias são uma realidade no ambiente escolar, cabe aos educadores uma compreensão profunda de seus impactos na cotidiano da sala de aula e na aprendizagem dos estudantes.

À luz dessas reflexões devemos evitar conceber as novas tecnologias em si mesmas, como um “determinismo” no campo educacional. Oliveira (2001) aproxima-se dessa perspectiva quando se refere ao *mito da tecnologia*, que compreende o uso das novas tecnologias no ensino como garantidoras de melhorias na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos. Esse mito, segundo a autora, implica a ilusão de se atribuir aos recursos tecnológicos um valor acima de suas possibilidades de influência na melhoria do processo ensino-aprendizagem.

Por fim, faço referência a um dos respondentes que sinaliza para o quanto a dimensão emocional interfere em sua prática de sala de aula. “Eu encontro dificuldades, mas eu já percebi que as dificuldades são minhas, são meus fantasmas, eu me coloco assim: não vai dar certo, eles não vão gostar, não vão se envolver, não vão aderir. Sou meu próprio fantasma”.

A dimensão emocional do modo de ser das pessoas é tributária das experiências vividas. Em certas ocasiões a falta de autoestima gera inseguranças pessoais que interferem consideravelmente no trabalho. Os ditos “fantasmas”, em muitos casos, funcionam como dispositivos paralisantes da pessoa, impedindo-a de arriscar, de enfrentar novos desafios. Esse elemento subjetivo, quando não trabalhado, pode ser muito prejudicial no desenvolvimento profissional docente, impactando de forma indireta ou até mesmo direta na aprendizagem dos alunos. Isso porque o professor também tem a função de criar um ambiente propício para que o aluno se sinta motivado a aprender. Essa relação de confiança é fundamental para o crescimento cognitivo, social e emocional dos estudantes.

4.7 Gestão da escola e inovação

Os sujeitos da pesquisa foram interrogados sobre a gestão da escola e a relação desta com a inovação. Houve unanimidade nos depoimentos quanto ao apoio e incentivo da gestão do Colégio para a inovação “eu vejo uma gestão em que tudo o que tu faz de inovador ela te incentiva”. Uma respondente afirmou “eu me sinto apoiada, estimulada a fazer algo novo, algo diferente, e a escola dá os recursos para isso, se preocupa com infraestrutura, com os recursos, com laboratório de informática, pede que os professores o utilizem e que pensem em técnicas para desenvolver suas aulas”. Nesse segundo depoimento percebi novamente uma relação entre inovação e tecnologias, quando o laboratório de

informática é apontado como um dos recursos para que os professores desenvolvam suas aulas. Outro professor reforça o uso das tecnologias e o apoio da gestão. “Foi muito bem aceita essa atividade no La Salle Esteio quando eu comecei a fazer minha primeira experiência em relação ao trabalho com vídeos”. Percebi que o discurso dos professores está de acordo com os documentos oficiais do Colégio, analisados no capítulo anterior e também é coerente com o discurso dos gestores da Instituição.

Dois professores apontaram a entrevista semestral realizada pelo Diretor com todos os professores do Colégio como um elemento importante. “Temos uma entrevista de seis em seis meses com o Diretor e uma das coisas que ele frisou nessa entrevista é que a proposta do La Salle Esteio é investir em propostas inovadoras, fortalecendo as novas práticas, o uso das tecnologias”. Pelo relato foi possível identificar uma intencionalidade institucional bastante clara. Além disso, cabe destacar a dinâmica utilizada pela gestão para levar adiante suas propostas. Outra professora destacou a importância do *feedback* a respeito do seu trabalho docente, revelando que o “diretor chama os professores para conversar duas vezes por ano, para dar aquele retorno. Isso é muito importante para as pessoas [...] eu trabalhei em diversas escolas em que isso não acontecia e em que inovação era vista com maus olhos”. O presente relato reforça a convicção de que em contextos de mudança “torna-se mais favorável um estilo de direção democrático, que vá promovendo a participação de todos os membros na construção dos objetivos do projeto educativo” (BORJAS, 2006, p.33).

Percebemos que a gestão da instituição mantém abertos canais de comunicação, permitindo um fluxo de discussões e debates, estimulando diferentes graus de participação de seus membros. Isso pode ser constatado pelo que afirma outro professor ao dizer que “inovar envolve também planejamento, tu saber planejar, me parece que aqui na escola nós estamos nesse caminho. As propostas vêm e são analisadas, avaliadas e planejadas e aí procuramos executar”. A construção de uma cultura de participação nem sempre é um processo fácil, tanto da parte dos gestores quanto dos docentes, contudo é condição *sine qua non* para viabilizar e manter um projeto educativo.

4.8 Indicadores de Inovação Pedagógica

Cunha (1998, 2006), Lucarelli (2003, 2004), dentre outros, sinalizam alguns indicadores que podem favorecer uma reflexão profunda sobre a concepção de inovação e suas implicações na prática da profissionalidade docente. São indicadores construídos a partir de pesquisas com professores universitários. Com o intuito de identificar indicadores de inovação pedagógica a partir de relatos dos professores do Colégio La Salle Esteio e de verificar quais deles são recorrentes em ambos os contextos, utilizei o instrumento de coleta de dados disponível no Apêndice E para atingir o objetivo proposto.

A tabela 1 apresenta a organização dos dados coletados.

Tabela 1: Indicadores de inovação por ordem de importância

Professores	A	B	C	D	E	F	Total	Ordem
Aspectos								
Rupturas	4	2	3	4	5	1	19	2°
Gestão Participativa	2	1	6	1	4	4	18	1°
Reconfiguração dos saberes	5	7	5	2	7	5	28	6°
Reorganização	6	5	7	7	6	3	34	7°
Perspectiva Orgânica	1	6	4	6	2	6	25	5°
Mediação	3	4	2	3	1	7	20	3°
Protagonismo	7	3	1	5	3	2	21	4°

FONTE: Dados coletados na pesquisa

Além dos aspectos já referidos, outros dois indicadores forma apresentados por um dos professores, a saber: diálogo com diferentes “grupos”: professores, equipe diretiva, alunos e familiares e participação dos pais.

A *gestão participativa* é o indicador de inovação que aparece em primeiro lugar na compreensão dos interlocutores da pesquisa. A dimensão democrática nas relações políticas e sociais, desde o fim dos períodos ditatoriais, tem se desenvolvido de forma significativa. No ensino a gestão participativa não significa que o professor abdica de seu papel profissional [...] O professor mantém a sua responsabilidade na condução do processo, mas partilha com os estudantes as decisões sobre a proposta de aula, acolhe sugestões (CUNHA, *et. al*, 2006).

A *ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender* ocupou a segunda posição. Sobre esse indicador, Lucarelli (2004), afirma que há muitas formas alternativas ao modo tradicional de ensinar. São espaços que existem e que às vezes ficam ocultos nas instituições, pois só aparecem no interior da sala de aula.

A *mediação* foi eleita em terceiro lugar. Esse indicador está relacionado com a subjetividade e as relações de intersubjetividade dos professores e estudantes. “A

mediação faz a ponte entre o mundo afetivo e o mundo do conhecimento, incluindo os significados atribuídos a ele por cada indivíduo [...]” (CUNHA, *et. al*, 2006, p. 67).

O quarto indicador evidenciado no ordenamento feito pelos professores é o *protagonismo*. Esse, por sua vez, é um conceito caro a educação, principalmente, a partir da escola nova, em que o aluno é percebido como sujeito de ação, no sentido de seu envolvimento com a própria aprendizagem. “O ser humano é ser interativo e, enquanto tal precisa agir. O enfrentamento das situações pressupõe atitudes [...]” (FOSSATTI, 2009, p. 67). O protagonismo é um indicador de inovação na medida em que compreende a participação dos alunos nas decisões pedagógicas, a valorização da produção pessoal, criativa dos estudantes, estimulando-os nos processos intelectuais mais complexos que superaram a mera repetição, ou a decoreba (CUNHA, 1998).

Em quinto lugar aparece a *perspectiva orgânica no processo*. Esse indicador, conforme Cunha et al. (2006), está relacionado com a categoria da gestão participativa. A perspectiva orgânica refere-se mais especificamente ao processo de concepção, desenvolvimento e avaliação da experiência pedagógica desenvolvida.

A *reconfiguração dos saberes*, que supõe a superação dos dualismos e dicotomias tradicionais entre os diferentes saberes, aparece elencada em sexto lugar pelos professores. Esse indicador, de acordo com Cunha, *et. al*, (2006), reconhece a legitimidade de diferentes fontes de saber e a percepção integradora do ser humano e da natureza, o que significa uma ruptura com a perspectiva epistemológica da ciência moderna que sempre teve problemas em lidar com os saberes populares e outras formas de expressões da subjetividade humana.

Por fim, ocupando o sétimo lugar, na perspectiva dos interlocutores aparece a *reorganização da relação teoria/prática*. Esse indicador refere-se à superação da supervalorização da teoria em relação à prática, defendida pela lógica da ciência moderna. Essa compreensão leva a uma visão de integração e complementariedade.

Entendo que essa forma de ordenamento feita pelos professores da Educação Básica não é aleatória, mas segue a lógica das concepções que representam, as práticas e vivências pedagógicas desses docentes. Nesse sentido, o contexto universitário, assim como o contexto da escola básica, influencia diretamente a importância dada a cada um dos indicadores de inovação.

As opções tomadas pelos docentes da Educação Básica se afastam, em algumas dimensões, das preferências do Ensino Superior. A que mais chama atenção é ter a categoria relação teoria-prática mencionada em último lugar, ao contrário do que acontece com os docentes do terceiro grau. Para esses, a relação teoria/prática tem sido o fator mais lembrado para caracterizar as práticas inovadoras. É possível que a condição do ensino profissional impacte esta perspectiva, diferentemente da escola básica, mais voltada para o ensino propedêutico. Mas não deixa de ser digno de nota.

A *gestão participativa*, que ocupou o primeiro lugar na preferência dos professores do Colégio La Salle, pode estar revelando, também, a internalização dos princípios institucionais da Rede La Salle, por parte destes. Nessa perspectiva a Proposta Educativa Lassalista (2004, p. 40), quando trata do processo educativo, explicita “priorizamos a metodologia participativa no planejamento, execução e avaliação de nossas atividades”.

A *ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender* que apareceu em segundo lugar confirmou o que os professores já tinham expressado na entrevista semi-estruturada. Ou seja, hoje é impossível negligenciar o impacto das mudanças culturais, científicas e tecnológicas na sala de aula. O conteúdo implícito no discurso da ruptura tem uma relação direta com a necessidade de atualização permanente do professor com o intuito de superar práticas pedagógicas já fossilizadas e que não respondem mais ao perfil dos estudantes contemporâneos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo teve como temática norteadora constituição da profissionalidade dos docentes que realizam práticas pedagógicas inovadoras no contexto do Colégio La Salle Esteio. Nele busquei analisar como as trajetórias pessoais, acadêmicas (formativas) e profissionais potencializam práticas pedagógicas na perspectiva da inovação; identificar indicadores de inovação pedagógica a partir de relatos dos professores do Colégio La Salle Esteio, relacionando-os com os indicadores já construídos em pesquisa com professores universitários, verificando quais são recorrentes em ambos os contextos e quais aparecem com mais intensidade nessa pesquisa que contempla apenas profissionais da Educação Básica. E, por fim, identificar, a partir da concepção dos sujeitos da pesquisa, elementos da formação inicial e permanente que são essenciais para garantir uma educação de qualidade.

Os referenciais teóricos desse estudo conceberam a profissionalidade docente na perspectiva da subjetividade do professor inserido em sua prática pedagógica, a partir daquilo que é específico da ação docente. Ou seja, seus comportamentos, destrezas, atitudes e valores (GIMENO SACRISTÁN, 1991). Contudo, a partir dos dados empíricos e da análise dos dados, percebi que a constituição da profissionalidade dos professores que inovam em suas práticas pedagógicas insere-se num contexto educativo amplo, que transcende concepções e práticas localizadas no Colégio La Salle Esteio. Essa constatação ficou evidente na representação dos interlocutores, quando verbalizaram sobre suas trajetórias de vida, sobre as influências formativas recebidas dos familiares, dos ex-professores e das instituições de ensino onde atuam. Esse *ethos* social e cultural constitui-se num estatuto epistemológico que induz, orienta e define a compreensão que os sujeitos têm da própria profissionalidade docente e suas características inovadoras. Mesmo sendo um estudo de caso ou de um caso, penso que devemos considerar a influência dos elementos socioculturais na constituição docente, não como um fator determinante, mas interveniente, como já nos sinalizaram as reflexões de Cunha (1998, 2006), Libâneo (2010), Freire (1996), entre outros.

Os relatos dos professores participantes da pesquisa sobre as concepções de práticas inovadoras revelaram que suas compreensões assumem perspectivas distintas, de acordo com as experiências pedagógicas, de suas reflexões sobre o

que realizam e do grau de sistematização de suas práticas a partir de um horizonte teórico.

Em alguns depoimentos ficou clara a proposta e a insistência da Direção e Supervisão Pedagógica de que os professores fizessem uso das novas tecnologias em suas aulas. O sentido de inovação pedagógica, presente em alguns documentos da Rede La Salle, que destacamos nesse estudo, está atrelado à necessidade de modernização tecnológica. Por isso, o conceito de inovação pedagógica, no contexto do Colégio La Salle Esteio, de alguma forma, assume essa mesma perspectiva.

O mais significativo sobre essa questão é que os professores não deixam de falar da necessidade de se atualizar acerca das novas tecnologias e de empregá-las em suas aulas, porém, as mesmas não são entendidas e nem adotadas como uma “panaceia” que irá garantir a aprendizagem significativa dos alunos. Essa compreensão vai ao encontro dos estudos e reflexões de Oliveira (2001) e Zuin (2010). Ou seja, as novas tecnologias são uma realidade, um fato e como tal devem ser tratadas, porém precisam ser entendidas como ferramentas pedagógicas, não podem ser compreendidas como a solução para qualificar a educação escolar e aprendizagem.

Como já foi referida anteriormente, a constituição da profissionalidade dos docentes está fortemente apoiada e ancorada na trajetória pessoal, acadêmica e profissional. Dessa forma, é preciso conceber que o contexto familiar, o contexto da formação acadêmica e de atuação profissional são espaços e fontes de concepções, crenças, valores, conhecimentos, comportamentos que constituem a docência. Marques (2000) defende que os processos de individuação e socialização são correlacionados aos processos de aprendizagem, os homens aprendem uns com os outros, constituem-se em sujeitos sociais concretos. Na construção de sua identidade, os professores tendem a repetir as vivências positivas e resistir às experiências negativas vividas com os ex-professores, comprovando que a docência é um fato situado histórica e socialmente situado (Cunha, 1998).

O ensino, de acordo com Charlot (2005, p.77), é uma relação antropológica, em que o jovem “precisa do adulto, está à espera da palavra deste, da transmissão de uma experiência humana, enquanto o adulto se sente comovido frente à nova geração, quer cuidar dela, precisa lhe transmitir uma herança humana”. Percebi, em meu estudo, que os professores estudados do Colégio La Salle Esteio assumem uma postura protagonista no sentido de buscar uma aprendizagem significativa para

seus alunos, revelando seu compromisso ético e social. Eles reafirmam a perspectiva de que pela educação se transforma os indivíduos e consequentemente a sociedade.

Pelas análises verifiquei também que os docentes sentem-se apoiados e acompanhados pela Direção e Supervisão Pedagógica da Instituição. Esse processo não é apontado como um instrumento de controle e regulação, mas como uma retroalimentação que favorece a autonomia e segurança nas iniciativas de inovação pedagógica. Além disso, pareceu-me que essa dinâmica estava prevista no planejamento do Colégio, como expressa o Plano Global (2011, p.5): “A instituição tem procurado se ajustar aos novos tempos por meios diversos: [...] a formação dos professores; novas formas de acompanhamento e estímulo; divisão de responsabilidade no processo de aprendizagem”.

Essa dinâmica organizacional é entendida, portanto, como desejável para qualquer instituição que pretende que seus professores sejam inovadores em suas práticas pedagógicas. As propostas inovadoras, além de boa vontade por parte dos docentes, necessitam de condições institucionais adequadas para acontecerem. Diante disso, para mim fica claro que a modernização tecnológica não é sinônimo de inovação pedagógica e que tão pouco garantirá, por si só, a qualidade do ensino. Pois, a inovação pedagógica é um processo complexo que envolve uma ruptura de paradigmas epistemológicos e pedagógicos.

Os professores do Colégio La Salle Esteio considerados inovadores, tem uma visão crítica e apurada em relação à formação de professores em nível acadêmico. Identificam e destacam algumas lacunas formativas dos cursos de licenciatura, tanto em relação às questões epistemológicas (dicotomia teoria/prática) quanto de estrutura curricular (estágios), falta de contato com os desafios da sala de aula no período da licenciatura (estágios)⁴⁷.

Os interlocutores, além de valorizarem a formação acadêmica, identificam a os espaços formativos no ambiente de trabalho, a cultura colaborativa e a troca de saberes e fazeres como dispositivos capazes de potencializar as práticas

⁴⁷ “Parece que estamos todos de acordo quanto aos grandes princípios e até quanto às medidas que é necessário tomar para assegurar a aprendizagem docente e o desenvolvimento profissional dos professores: articulação da formação inicial, indução e formação em serviço numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida; atenção aos primeiros anos de exercício profissional e à inserção dos jovens professores nas escolas; valorização do professor reflexivo e de uma formação de professores baseada na investigação; importância das culturas colaborativas, do trabalho em equipa, do acompanhamento, da supervisão e da avaliação dos professores etc”. (NÓVOA, 2011, p. 15).

pedagógicas inovadoras. Isso requer dentre outras coisas, um investimento institucional em termos de tempos e espaços, que possibilitem a interação entre os professores, o compartilhar de experiências e de práticas bem sucedidas. Essa perspectiva “faz aparecer um ator coletivo, portador de uma memória e de representações comuns, que cria linguagens próprias, rotinas partilhadas de ação, espaços de cooperação e dinâmicas de co-formação participada [...]” (NÓVOA, 1999, p. 13).

A formação permanente do professorado discute três conceitos de Comunidade (de prática ou de conhecimentos, de aprendizagem, formativas). As comunidades educativas que mostram um maior grau de cumplicidade, compartilhamento de ideias e projetos comuns são as que oferecem um terreno mais favorável à inovação. O ideal seria que os denominados *saberes experienciais* também fossem mais valorizados nas propostas de formação de professores, superando o formato de cursos com caráter “conteudista e tecnicista” (TARDIF, 2008).

Os processos colaborativos que ocorrem entre os professores caracterizam-se pela espontaneidade e iniciativa dos próprios docentes, não são impostos por uma hierarquia institucional, por mais que essa apoie, geralmente, essas relações colaborativas ultrapassam os tempos e espaços escolares (IMBERNÓN. 2009).

Outro aspecto que não pode ser desconsiderado na formação inicial e permanente está relacionado à formação ofertada nos Cursos de Licenciaturas. Sobre isso, Nóvoa (1999, p. 10-11), afirma que é preciso considerar a formação dos professores ao longo dos diferentes ciclos de vida. É preciso construir processos formativos que valorizam “a experiência como aluno, como aluno-mestre, como estagiário, como professor principiante, como professor titular e, até, como professor reformado”. Entendo, dessa forma, que a formação dos professores precisa ser concebida considerando os ciclos de que fala o autor, portanto, às necessidades concretas das pessoas e da profissionalidade.

Os programas de formação inicial e permanente, especialmente as Licenciaturas, precisam valorizar a pluralidade dos saberes: da formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais (TARDIF, 2008). Esses diferentes saberes docentes ao serem ressignificados e articulados entre si evitam a fragmentação dos processos formativos, potencializando uma prática docente de maior qualidade, portanto mais transformadora.

Com o intuito de síntese é possível apontar que os resultados do estudo explicitaram que:

- Pelo estudo identifiquei que as trajetórias pessoais, acadêmicas (formativas) e profissionais são elementos constituidores da profissionalidade docente e dispositivos que potencializam a inovação pedagógica protagonizada pelos sujeitos da pesquisa no contexto do Colégio La Salle Esteio.
- Os professores do Colégio La Salle Esteio deixaram transparecer uma preocupação com o bom desenvolvimento de seus estudantes, revelando que assumem sua profissionalidade na perspectiva de um compromisso ético e social.
- A forma de ordenamento dos indicadores de inovação pedagógica (Anexo E) revela a concepção de ensino e aprendizagem que rege e orienta a prática dos docentes participantes dessa pesquisa. De alguma forma esses indicadores assumem um caráter de um estatuto epistemológico-pedagógico que dialoga permanentemente com os obstáculos administrativos, organizacionais, econômicos e psicossociais da instituição educativa (Lucarelli, 2004). Sob esse aspecto cabe salientar ainda que, de alguma forma, as opções tomadas pelos docentes da Educação Básica, se afastam das preferências da Educação Superior. Nessa, a relação teoria/prática tem sido o fator mais lembrado pelos sujeitos das práticas inovadoras. É possível que a condição do ensino profissional impacte esta perspectiva. Esse questionamento pode sugerir outros estudos.
- A formação continuada não pode mais ser entendida como uma opção ou escolha pessoal, pois passou a ser um “imperativo”, ditado, principalmente, pelo ambiente das rápidas mudanças socioculturais e tecnológicas. No entanto, os cursos, inclusive ou principalmente as Licenciaturas, ainda estão “descolados” da realidade escolar da Educação Básica, dificultando a construção de propostas formativas que respondam adequadamente aos desafios do exercício da profissionalidade docente. Imbernón (2009) apresenta boas pistas para uma nova forma de conceber a formação docente: a) a formação

permanente deve incidir nas situações problemáticas do professorado; b) É preciso desenvolver a colaboração; c) potencializar a identidade docente; d) criar comunidades formativas e de aprendizagem, dentre outras... O surgimento de propostas formativas alternativas passa primeiro pela superação da “inércia institucional”. Nessa perspectiva, romper com estruturas institucionais cristalizadas é uma iniciativa necessária e possibilitará se pensar outra formação docente, repaginando o cenário formativo, hoje ainda muito marcado pelo discurso da queixa, da falta e da insuficiência.

- A sala de aula é um exímio laboratório para as práticas pedagógicas inovadoras, onde germinam experiências formativas tanto para os alunos quanto para os professores. É preciso considerar que os saberes da prática são legítimos, porém necessitam ser constantemente problematizados. Nesse sentido, a troca de experiências e saberes entre os professores, além de ser uma oportunidade formativa, tende a influenciar positivamente o planejamento e a prática de sala de aula. Vivemos em “tempos bicudos” em que parar para dialogar e refletir sobre as próprias experiências pedagógicas é considerado perda de tempo. Contudo, pelo estudo percebi que esse exercício é condição que potencializa e qualifica o fazer docente, tendo consequência para o melhor desenvolvimento dos estudantes.
- Pensar a profissionalidade docente na perspectiva da inovação significa compreender que, o ensinar e aprender lida com o devir, isto é, com o ainda não. Portanto, o terreno educativo será sempre um campo de disputa e lutas por formas e projetos que melhor respondam as necessidades humanas e sociais concretas. A socialização de experiências pedagógicas significativas - dos professores - no contexto escolar é uma prática estimuladora do surgimento de propostas pedagógicas inovadoras.
- Os próprios estudantes, em algumas circunstâncias, se tornam uma fonte do saber dos professores. É preciso, no processo pedagógico emancipador, considerar o valor da escuta dos estudantes. Essa escuta tem dois sentidos: o primeiro diz respeito ao educando que é

escutado se ver reconhecido como sujeito do processo de conhecimento; o segundo refere-se ao modo como a experiência de escutar os educandos se traduz em um fecundo processo de aprendizagens para o próprio educador (FREITAS; MACHADO, 2010).

- Há um encantamento e um desencantamento pela profissão professor muito determinado pelas condições de trabalho e apoio institucional;
- A formação continuada, a inovação e a atualização muitas vezes acontecem como iniciativa do professor. Ele é quem procura, ele que é o primeiro investidor.
- Alguns professores não reconhecem o seu caráter inovador, criativo dentro do espaço escolar. O reconhecimento parte dos colegas que admiram e percebem o seu trabalho.

Esse estudo, como qualquer outro, teve suas limitações, principalmente no que diz respeito à possibilidade de estudo de experiências inovadoras no contexto da sala de aula. Pesquisar a profissionalidade docente na perspectiva da inovação é uma forma de identificar os desafios vivenciados pelos professores no cotidiano da sala de aula e poder refletir sobre a possibilidade e necessidade de uma formação permanente que responda mais eficazmente a tais desafios.

Finalmente, almejo que os achados deste estudo possam contribuir para o avanço das discussões relativas à temática investigativa em pauta. Também espero que a partir das reflexões apresentadas no decorrer desta pesquisa e o próprio processo de devolução dos resultados dela as partes interessadas, possam auxiliar para que a inovação pedagógica se encontre cada vez mais presente nos espaços educativos, especialmente no Colégio que se constituiu parceiro deste estudo. A perspectiva é que se possa ampliar a reflexão, incluindo professores, gestores e estudantes no sentido do bem comum.

REFERÊNCIAS

- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa** (online) 2006, vol 36, n. 129. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n129/a0736129.pdf>>. Acesso em: 24 jun. 2009.
- ALMEIDA, Patrícia C. A.; BIAJONE, Jefferson. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**. v. 33, n. 2, p. 281-295, maio/ago, 2007.
- ANDRÉ, Marli. E. D. A. **Etnografia na prática escolar**. 11. Ed. São Paulo: Papirus, 2004.
- ARANHA, M.L.A. **História da Educação e da Pedagogia: Geral e do Brasil**. 3.ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: Imagens e autoimagens**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- BAUER, Martin W.; GASKELL, George (ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2010.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto, 1994.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 7, 1977.
- _____. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Portugal: Edições 70, 2010.
- BORJAS, Beatriz. **A gestão educativa a serviço da inovação**. São Paulo: Loyola, 2006.
- GREEN, Bill; BIGUM, Chris. **Alienígenas na sala de aula**. In. SILVA, Tomaz Tadeu (Org.) **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 9. ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2011.
- BOTO, Carlota. **A educação escolar como direito humano de três gerações: identidades e universalismos**. *Educ. Soc.* [online]. 2005, vol.26, n.92, pp. 777-798. ISSN 0101-7330.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador**. São Paulo: Cortez, 2003.
- CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora da Unesp (FEU), 1999.
- CARBONELL, Jaume. **A aventura de inovar: a mudança na escola**. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artemed Editora, 2002.

CASAGRANDE, Cledes A. **Educação, intersubjetividade e aprendizagem em Habermas**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o Saber, Formação dos Professores e Globalização**: Questões para educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____. **O professor na sociedade contemporânea**: um trabalhador da contradição. Revista da FAEEBA v. 17, n.30, p. 17-31, jul/dez. 2008.

COLÉGIO LA SALLE ESTEIO. **Plano Global**. Esteio-RS, 2011.

CONTRERAS, José. LARA, Núria Perez (orgs.). **Investigar La Experiência Educativa**. Madri: Ediciones Morata, 2010.

CUNHA, Maria Isabel. **Pedagogia Universitária**: Energias emancipatórias em tempos neoliberais. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2006.

_____. **O bom professor e sua prática**. 23ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1989.

_____. **O Professor Universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM Editora, 1998.

_____. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro e CUNHA, Maria Isabel (org.). **Desmistificando a Profissionalização do Magistério**. Campinas, SP: Papirus, 1999.

_____. Inovações: conceitos e práticas. In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia (org). **Temas e Textos em Metodologia do Ensino Superior**. 6ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2001, p. 125-136.

DEMO, Pedro. **Metodologia Científica em ciências sociais**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1995.

_____. **Princípio Científico e Educativo**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Inovação, Mudança e Cultura Docente**. Brasília: Liber Livro, 2006.

FOSSATTI, Paulo. **A produção de sentido na vida de educadores: por uma logoformação**. Tese de Doutorado, PUCRS, 2009.

FISCHER, Beatriz T. Daudt. **Docência no Ensino Superior: Questões e alternativas**. Revista Educação, nº 3, Porto Alegre, PUCRS, 2009.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Ana Lúcia; MACHADO, M.E. **Educação**, Porto Alegre, v.33, n.2, p. 137-144, maio/ago, 2010.

GADOTTI, Moacir. **História das Ideias Pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2005.

GATTI, Bernardete Angelina. **A Construção da Pesquisa em Educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª. São Paulo: Atlas, 2011.

GHIGGI, Gomercindo. **Educação**, Porto Alegre, v.33, n.2, p. 111-118, maio/ago, 2010.

HARGREAVES, Andy. **Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el professorado**. 2 ed. Madrid: Morata, 1998.

HARGREAVES, Andy. et al. **Aprendendo a mudar: o ensino para além dos conteúdos e da padronização**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HENGEMÜLE, Edgard. **Educação lassaliana: Que educação?** Canoas-RS: Salles, 2007.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

LA SALLE. Disponível em: <www.lasalle.edu.br>. Acesso em: 24 set. 2011.

LAVILLE, Christian e DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **A integração entre Didática e Epistemologia das disciplinas: uma via para renovação dos conteúdos da didática**. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LIPMAN, Matthew. **Pensamiento complejo y educación**. Madri: Ediciones De la Torre, 1997.

LUCARELLI, Elisa. Práticas Inovadoras em la Formación Del Docente Universitario. **Educação**. Porto Alegre, v. 54, a. XXVII, n. 3, p. 503-524, set-dez, 2004.

_____.In: MOROSINI, Marília Costa (org). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. V. 1. INEP/Ries, 2003, p. 359.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores. Para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 1999.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa.** 7ª ed. São Paulo: Editora Atlas, 2011.

MARQUES, Mário Osorio. **A aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência.** 2 ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2000.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Estudo de Caso: uma estratégia de Pesquisa.** 2ª ed. São Paulo: Editora Atlas S.A, 2008.

MATURANA, Humberto R.; VARELA, Francisco J. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana.** Trad. Humberto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MORIN, Edgar. **O problema epistemológico da complexidade.** Publicações Europa-América, 1996.

_____. O método Vol. 3. **O conhecimento do conhecimento.** Rio Grande do Sul, Sulina, 1999.

_____. O método Vol. 1. **A natureza da natureza.** Rio Grande do Sul, Sulina, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 29ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

NARODOWSKI, Mariano. **Después de Clase: Desencantos y desafíos de la escuela actual.** Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 1999.

NAVARRO, Manuel Rivas. **Innovación educativa: teoría, procesos y estrategias.** Madrid: Editorial Síntesis, S.A, 2000.

NÓVOA, António. Concepções e práticas da formação contínua de professores. In. Nóvoa António (org). **Formação contínua de professores: realidade e perspectivas.** Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

_____. Os Professores e as Histórias de suas vidas. In: NÓVOA, António. **Vidas de Professores.** Portugal: Porto Editora, 1992.

_____. Os professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Rev. Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.25, n. 1, p. 11-20, jan/jun, 1999.

_____. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António. (org.). **Vidas de professores.** Tradução de Maria dos Anjos Caseiro e Manuel Figueiredo Ferreira. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p. 11-30.

_____. **O Regresso dos Professores**. Lisboa: 2011. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/68387246/O-regresso-dos-professores>>. Acesso em: 12 mar. 2012.

OLIVEIRA, Marta. K. *Vygotsky: **Aprendizado e desenvolvimento***: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA, Maria R. N. S. Do mito da tecnologia ao paradigma tecnológico; a mediação tecnológica nas práticas didático-pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, set/out/nov/dez, 2001.

PEDROSO, Maísa Beltrame. **A sala de aula universitária como espaço de inovação**: investigando o Curso de Nutrição da Unisinos. Dissertação de Mestrado, 2006.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIAZZA, Fátima Cecília Poletto. **Inovação no Ensino Universitário**: a formação tecnológica em questão. Dissertação de Mestrado. Itajaí: SC, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PORTO, Olívia. **Psicopedagogia Institucional: teoria, prática e assessoramento psicopedagógico**. 3ª. Ed. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2009.

PROVÍNCIA LASSALISTA DE PORTO ALEGRE (PLPOA). **Proposta Educativa Lassalista**: Projeto Pedagógico. Porto Alegre, 2004.

REGO, Teresa. C. **Vygotsky: Uma perspectiva Histórico-Cultural da Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

RIOS, Terezinha. Azerêdo. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. 7. .ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ROSA, João Guimarães. **Grandes Sertões Veredas**. 20. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

ROUANET, Sergio Paulo. **As razões do Iluminismo**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org). **Profissão Professor**. Portugal: Porto, 1991.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Pela mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade.** Porto: Afrontamento, 1998.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia.** 8ª ed. São Paulo: Cortez, 1985.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel. **Formação do professor a docência universitária em busca de legitimidade.** Salvador: EDUFBA, 2010.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides e ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire.** 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** 9ª ed. Petrópolis, Vozes, 2008.

_____. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (orgs). **O Ofício de Professor: História, perspectivas e desafios internacionais.** Tradução de Lucy Magalhães. 2. Ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. TARDIF, Maurice. **“Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério”.** Revista Brasileira de Educação, nº 13. São Paulo, 2000, p.5-24.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro et al. **Docência: uma construção ético-profissional.** 2ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org). **Lições de Didática.** 5ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2006.

_____. **Educação Básica e Educação Superior: Projeto Político-Pedagógico.** Campinas, SP: Papyrus, 2004, p. 23-28.

_____. **Aula: Gênese, Dimensões, Princípios e Práticas.** Campinas, SP: Papyrus, 2008.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; ÁVILA, Cristina d'. Trilhas percorridas na formação de professores: Da Epistemologia da Prática à Fenomenologia Existencial. In: _____. **Profissão docente: Novos sentidos, Novas perspectivas.** Campinas, SP: Papyrus, 2008.

VICENTINI, Paula Perin e LUGLI, Rosario Genta. **História da profissão docente no Brasil: representações em disputas.** São Paulo: Cortez, 2009.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. 3ed. Porto Alegre, 2005.

ZANCHET, Beatriz Maria Boéssio. et al. **Prática Pedagógica do Ensino Médio. a possibilidade de inovação na perspectiva da emancipação**. São Luís-MA: EDUFMA, 2009.

ZUIN, Antonio A. S. **O Plano Nacional de Educação e as Tecnologias da Informação e Comunicação**. Educação e Sociedade. v.31, n. 112, p. 961-980, Jul/Set. 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de autorização para a realização de estudo

COLÉGIO LA SALLE ESTEIO

Esteio, agosto de 2012.

Prezado Senhor:

Ao cumprimentá-lo cordialmente, solicito a Vossa Senhoria autorização para realizar uma pesquisa cujo título é “Constituição da profissionalidade docente e inovação pedagógica: um estudo de caso no Colégio La Salle Esteio”. Tem como problema investigativo “Como se constitui a profissionalidade dos docentes que realizam práticas pedagógicas inovadoras no Colégio La Salle Esteio?”. Os objetivos da pesquisa são: a) analisar, nos depoimentos dos professores do Colégio La Salle Esteio, como suas trajetórias pessoais, acadêmicas (formativas) e profissionais potencializam suas práticas pedagógicas na perspectiva da inovação; b) identificar indicadores de inovação pedagógica a partir de relatos dos professores do Colégio La Salle Esteio, relacionando-os com os indicadores já construídos em pesquisa com professores universitários, verificando quais são recorrentes em ambos os contextos e quais aparecem com mais intensidade nessa pesquisa que contempla apenas profissionais da Educação Básica; c) identificar, a partir da concepção dos sujeitos da pesquisa, elementos da formação inicial e permanente que são essenciais para garantir uma educação de qualidade.

A pesquisa é orientada pela Prof^a Maria Isabel da Cunha, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS e tem como pesquisador o mestrando Marcelo Cesar Salami, o qual poderá ser contatado pelo telefone (51) 99616289 ou através do e-mail irmarcelocs@gmail.com.

O campo empírico da pesquisa é o Colégio La Salle Esteio. Os sujeitos participantes da primeira etapa do estudo serão todos os professores do 6º Ano à 3ª Série do Ensino Médio da referida instituição. Na segunda etapa, serão selecionados, através de questionário simplificado, no mínimo 4 (quatro) e, no máximo 6 (seis) professores, que receberem maior número de indicação de seus

pares. Com esses se fará uma coleta de dados através de entrevista semi-estruturada.

Desde já agradeço sua colaboração destacando que a mesma será imprescindível para a continuidade desta pesquisa. Coloco-me à sua disposição para os necessários esclarecimentos e eventuais dúvidas.

Atenciosamente,

Marcelo Cesar Salami

Para
Diretor do Colégio La Salle Esteio
Ir. Gerso Lopes Paz
Esteio/RS

APÊNDICE B – Questionário

COLÉGIO LA SALLE ESTEIO

Questionário para os professores – (Livre e esclarecido)

Prezado professor,

Estou realizando uma pesquisa, no âmbito do Mestrado em Educação, cujo título é “Constituição da profissionalidade docente e inovação pedagógica: um estudo de caso no Colégio La Salle Esteio”.

Desde já agradeço sua colaboração destacando que a mesma será imprescindível para a continuidade desta pesquisa. Coloco-me a sua disposição para esclarecer eventuais dúvidas, através do telefone (51) 99616289 ou do e-mail irmarcelocs@gmail.com

Atenciosamente,
Marcelo Cesar Salami

Esteio, ____ de _____ de 2012.

(Mestrando em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS).

- a) Qual colega considero inovador em suas práticas de ensinar?
- b) b) Quais razões me levam a fazer essa indicação?

seguinte tabulação:

Professor A	6 indicações
Professor B	3 indicações
Professor C	2 indicações
Professor D	2 indicações
Professor E	1 indicação
Professor F	1 indicação
	Total: 15 indicações

Seguem abaixo as respostas literais à segunda questão, referente às razões da indicação de cada professor.

Professor A:

Aberta a mudanças, inovadora, mas percebo que poderia colaborar mais em outras áreas (artes, geografia, etc), se tivéssemos material didático compatíveis de ideias e propostas.

Ensinando a disciplina de História a profissional consegue prender a atenção dos alunos com trabalhos diferentes, como a construção de maquetes, criação de réplicas de locais históricos, filmes e principalmente com uma didática jovem que possibilita maior entendimento aos alunos de uma disciplina complexa.

A educadora procura ouvir os alunos, e contextualizar as realidades com o conteúdo que está sendo desenvolvido. Em suas práticas faz uma ligação direta com a arte, assim os alunos aprendem sobre o conteúdo, sobre cultura fazendo arte.

Como sou nova na escola, ainda não conheço o trabalho dos demais colegas. Considero a professora A inovadora porque ela procura se aproximar da realidade dos alunos, buscando textos e atividades que se relacionam com o dia-a-dia dos educandos. Com atividades dinâmicas e diferenciadas, consegue oportunizar e avaliar as diferentes habilidades, valorizando os talentos e características de cada um deles.

Percebo que essa colega ensina História de uma forma diferente da que eu aprendi, contextualizando aos novos tempos. Além disso, tem uma metodologia diversificada que motiva os alunos a participarem das aulas e das atividades propostas. Ao se acomoda com modelos existentes e está sempre em busca de novidades para trabalhar os conteúdos de uma maneira mais prazerosa.

Percebo que ela ama o que faz. Envolve em suas aulas teatro, música, fatos atuais. Possui um posicionamento crítico e de certo modo provocativo. É atualizada e domina os meios virtuais e eletrônicos.

Professor B:

Pela sua busca de formação e, por isso, busca pela excelência. Preocupação com o aprendizado dos alunos. Dinamismo e facilidade no trato com os alunos. Pela busca de desafios, pois só assim se instiga o aprendizado e o querer aprender. Pela sua preocupação, zelo e ética no trato com a comunidade escolar, dentro de suas práticas de pesquisa e inovação.

O profissionalismo com o qual a professora B ministra suas aulas, faz com que essas sejam dinâmicas e com um objetivo específico para tal estudo. A partir dos conteúdos estudados, a referida professora leva o aluno a refletir, através de suas práticas pedagógicas como utilizará isso em sua vida no dia-a-dia, o porquê,

qual a razão desse estudo, como pode levar esse conhecimento para o seu futuro. Ministra aulas teóricas tendo essas como referência para a prática, utilizando meios que a Escola disponibiliza, tais como Informática, realizando pesquisas referentes ao tema de cada aula; o Laboratório de Ciências Físicas e Biológicas, onde é colocado em prática o resultado das pesquisas e a Multimídia, pela qual o aluno pode apresentar suas conclusões dos estudos e experiências realizadas. Há também uma constante preocupação com o aprender de cada aluno.

Faz práticas atuais e interessantes, fazendo com que os alunos tenham um maior interesse pela disciplina.

Professor C

Faz uma atividade bem diferente utilizando música, jogos. Os alunos estudam a música (traduzem) e cantam em Inglês. Durante a aula, um começa e outro continua, muito legal e diferente.

Gosto muito de algumas ideias práticas dela como um projeto onde os alunos tiram fotos da escola, porém com um olhar diferente, para homenagear a escola. Também alguns jogos e desafios em Inglês que ela faz com os alunos.

Professor D

Sinceramente, inovador em suas práticas pedagógicas, não considero nenhum, sendo que nossas práticas ainda são muito tradicionais. Porém, mesmo assim vejo excelentes profissionais, que mesmo num sistema tradicional conseguem executar suas aulas com muita qualidade, procurando qualificá-las, variá-las e envolver seus alunos. Como o Prof. D fazia, pois buscava temas atuais para a discussão e aprofundamento em aula. Ligava o conteúdo curricular com temas do dia-a-dia.

Um educador no qual usava os acontecimentos da mídia, no seu dia-a-dia em sala de aula e expandia para os espaços oferecidos pela escola, sempre inovando os métodos de aplicação dos conteúdos e despertando os educandos para o conhecimento.

Obs: Professores E e F não receberam comentários de seus pares.

APÊNDICE C – Termo de Consentimento: entrevista semiestruturada para os professores (Livre e Esclarecido)

COLÉGIO LA SALLE ESTEIO

Estimado Professor (a),

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que está sendo realizada. Sua colaboração neste estudo é muito importante, mas a decisão em participar deve ser sua. Para tanto, leia atentamente as informações abaixo e não se apresse em decidir. Se você não concordar em participar ou quiser desistir em qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você. Se você concordar em participar basta preencher os seus dados e assinar a declaração concordando com a pesquisa. Se você tiver alguma dúvida pode esclarecê-la com o responsável pela pesquisa. Obrigado pela atenção, compreensão e apoio.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, residente e domiciliado _____, portador da Carteira de Identidade, RG _____, nascido em ___/___/_____, concordo de livre e espontânea vontade em participar da pesquisa “Constituição da profissionalidade docente e inovação pedagógica: um estudo de caso no Colégio La Salle Esteio”.

Declaro que fui informado, de forma clara e detalhada, sobre o problema investigativo, o qual está formulado do seguinte modo “Como se constitui a profissionalidade dos docentes que realizam práticas pedagógicas inovadoras no Colégio La Salle Esteio?”.

Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas. Estou ciente que:

1º - Foram explicadas as justificativas e os objetivos da pesquisa. Os objetivos norteadores do estudo são: a) analisar, nos depoimentos dos professores do Colégio La Salle Esteio, como suas trajetórias pessoais, acadêmicas (formativas) e profissionais potencializam suas práticas pedagógicas na perspectiva da inovação; b) identificar indicadores de inovação pedagógica a partir de relatos dos professores

do Colégio La Salle Esteio, relacionando-os com os indicadores já construídos em pesquisa com professores universitários, verificando quais são recorrentes em ambos os contextos e quais aparecem com mais intensidade nessa pesquisa que contempla apenas profissionais da Educação Básica; c) identificar, a partir da concepção dos sujeitos da pesquisa, elementos da formação inicial e permanente que são essenciais para garantir uma educação de qualidade.

2º - Foram explicados os procedimentos que serão utilizados, conforme expressos a seguir: a) na primeira etapa do estudo foi aplicado um questionário, com duas questões abertas, para ser respondido por todos os professores e, b) na segunda etapa, os professores mais indicados entre seus pares participarão do estudo de caso, cujo instrumento de coleta de dados será uma entrevista semi-estruturada.

3º Foi dada garantia de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento a qualquer dúvida acerca dos procedimentos, benefícios e outros assuntos relacionados com a pesquisa. Foi esclarecido que se tiver novas perguntas sobre o estudo, ou se pensar que houve algum prejuízo pela minha participação nesse estudo, poderei conversar com o professor Marcelo Cesar Salami (pesquisador).

4º Fui informado que a pesquisa é orientada pela Prof^a Maria Isabel da Cunha, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS e tem como pesquisador o mestrando Marcelo Cesar Salami, o qual poderá ser contatado pelo telefone (51) 99616289 ou através do e-mail irmarcelocs@gmail.com.

Tenho o conhecimento de que receberei resposta a qualquer dúvida sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com esta pesquisa, tendo total liberdade para retirar meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo.

Aceito participar deste estudo, bem como autorizo para fins exclusivamente desta pesquisa a utilização dos dados registrados desde que seja preservado o caráter confidencial tanto de minha identidade quanto das informações oferecidas.

Desse modo, acredito ter sido suficientemente informado a respeito do que li ou do que leram para mim, descrendo o estudo.

Eu discuti com o pesquisador Marcelo Cesar Salami sobre minha decisão de participar do estudo. Ficaram claros para mim quais os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizadas, as garantias de confidencialidade e de

esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas. A minha assinatura neste Consentimento Livre e Esclarecido dará autorização ao pesquisador responsável pelo estudo de utilizar os dados obtidos quando se fizer necessário, incluindo a divulgação dos mesmos, sempre preservando minha privacidade. Declaro que recebi cópia do presente Termo de Consentimento.

Esteio, _____, _____ de 2012.

Assinatura do professor que responde ao questionário

Assinatura do pesquisador responsável

Assinatura do Orientador

Este formulário foi lido para _____ (nome do professor) em ___/___/___ (data) pelo Marcelo Cesar Salami (nome do pesquisador) enquanto eu estava presente.

Assinatura de Testemunha Nome Data

APÊNDICE D – Roteiro de Entrevista Semiestruturada

1. Relata-me um pouco sobre a tua trajetória de vida e as razões que te levaram a ser professor (a).
2. Que papel teve a formação inicial para o exercício de tua profissão?
3. Como crês que vens construindo teus saberes docentes? Onde mais aprendes? Com quem? Com que fontes ou estratégias?
4. Tens participado de atividade de formação continuada? Quando estas atividades são significativas para ti? Por quê?
5. Como te sentes sabendo que, aos olhos de teus colegas, és considerado como um docente inovador?
6. Para ti o que significa inovar nas práticas de ensinar e aprender? Que características podem ter uma experiência inovadora?
7. Crês que a inovação pressupõe mudanças na concepção de conhecimento? Por quê?
8. Podes me relatar uma experiência que consideras inovadora na tua prática com os estudantes? Que aspectos fazem maior diferença?
9. Como teus alunos reagem frente às novas propostas? Há resistências? Quando há adesão?
10. Encontras dificuldades para o desenvolvimento de experiências inovadoras? De que ordem? Como poderiam ser superadas?
11. Que sugestões terias para a formação dos professores da Educação Básica, quer inicial, quer continuada?
12. Que papel tem a gestão da escola em relação ao estímulo à inovação? Como operacionaliza esta intenção que está no Projeto Político Pedagógico da Rede e no Plano Global do Colégio?
13. Gostarias de dizer mais alguma coisa que interessaria a essa pesquisa?

APÊNDICE E – Indicadores de Inovação

Vou te apresentar alguns indicadores teóricos sobre inovação decorrentes de outros estudos e pesquisas (Cunha, 2006). Gostaria que reagisses à eles dizendo: a) Concordo com essa formulação; b) Quais indicadores se adequariam à tua experiência (numerar em ordem de importância); c) Que outros indicadores proporias?

() Ruptura...	Quebra a lógica usual da ciência moderna que valoriza certeza e a organização disciplinar dos conteúdos.
() Gestão...	Envolve os alunos nas decisões relacionadas à experiência que visa desenvolver, desde seu planejamento até os resultados.
() Reconfigurar...	Diminui a dicotomia entre saberes científicos e saberes populares, ciências humanas e ciências exatas, etc.
() Reorganizar...	Rompe com a concepção de que a teoria vem antes da prática e está se resume na aplicação da teoria.
() Perspectiva orgânica do processo	Cuida da coerência entre interesses dos estudantes, natureza das matérias de ensino, envolvendo o planejamento ensino e avaliação.
() Mediação...	Explora a subjetividade dos alunos, seus interesses e culturas, relacionando com a proposta pedagógica. Valoriza as relações e prazer de aprender.
() Protagonismo...	Estimula a ação dos estudantes, sua

	possibilidade de produção pessoal, original e criativa.
() Outros indicadores	

APÊNDICE F- Categorias de análise (Sujeitos A, B e C)

	SUJEITO A	SUJEITO B	SUJEITO C
1. Trajetória e escolha da profissão	<p>"Ela decidiu me colocar no magistério, não perguntou se eu queria". Fui por imposição, amadurecendo aos poucos, acabei começando a dar aula, substituindo outros professores e fui me apaixonando...</p> <p>Escolhi História [...]. Eu gostava muito de Português, de Literatura e de História, sempre tive péssimos professores e, o engraçado, nunca fui bem em História. Mas, foram as áreas que eu vi um significado ideológico, que era Literatura, História e Filosofia.</p> <p>Quando entre no Curso de História me apaixonei profundamente, foi uma coisa muito emocionante, mudou minha vida completamente, eu não sei se vou ser professora a vida toda, mas sei que a História mudou a minha vida como ser humano de uma maneira que eu não imaginava.</p>	<p>Escolhi um caminho, eu acredito que um dos mais desafiadores que foi o ensino da química. Comecei com a formação técnica, e sempre fui encantada por essa área de conhecimento [...].</p> <p>A supervisora trouxe um texto sobre a avaliação, e muito nessa questão da rigidez da nota, mas enfim, daí surgiu à necessidade de caminhar no campo da pedagogia digamos assim, compreender melhor o que é metodologia, o que é didática, essas palavras que até então me eram estranhas. Então parti para fazer a licenciatura ao mesmo tempo com uma especialização em educação e informática.</p> <p>A partir das disciplinas pedagógicas surge um novo olhar e com ele uma compreensão mais ampla do que é a escola. [...] o que eu como professora de Ciências ou de Química, onde na minha aula, no meu espaço eu posso agir e eu posso promover uma melhora nesse aprendizado, como despertar a sua curiosidade, incitar ele a me questionar.</p>	<p>Como eu era uma aluna muito dedicada, geralmente alunos dedicados se tornam professores, geralmente, não é uma regra.</p> <p>Eu me sentia bem como dizem que a escola é o segundo lar, eu me sentia no meu segundo lar, então eu não queria sair dali, eu queria voltar pra escola. Foi a minha maneira de voltar para escola, sendo uma profissional, sendo uma professora. É assim que eu me sinto até hoje, no meu segundo lar, a escola.</p> <p>Acho que a professora D. ajudou a escolher a minha profissão e os outros professores (da graduação) me ajudaram a escolher a disciplina.</p> <p>Escolhi magistério com quatorze anos...</p> <p>A minha mãe foi professora, mas a influência dela era ao contrário. Ela me dizia que eu não iria conseguir. Ela dizia: desiste, tu não tem paciência, tu não tens calma, desiste. E o meu pai não, em contrapartida meu pai me dizia assim: a gente tem que fazer o que gosta, não importa o que.</p>
2. Papel da formação inicial e continuada	<p>Quando eu fui tendo o conhecimento histórico, que eu fui me vendo como ser humano inserido num contexto, inserido no mundo político e que o mundo, eu também fazia parte dele, a história deu todo o sentido para a profissão. Eu to nessa profissão porque eu tenho um objetivo de seres humanos melhores, protagonistas, então a história me deu aquilo que faltava.</p> <p>Quando eu fui fazer o curso de História eu me reconheci como ser humano, entende? Há</p>	<p>[...] acredito que a formação continuada se faz necessária para atualizar, para renovar pensamentos, para trazer luz a algumas coisas que com tempo, nessa clausura de sala de aula, vão ficando escurecidos.</p> <p>E hoje sei que sou outra profissional por conta dessa formação continuada (mestrado na UFRGS). Outra coisa que eu julgo muito interessante e importante para todo profissional da educação é ele nunca esquecer como é sentar na cadeira, com uma classe na frente [...]. Porque eu me permiti dentro</p>	<p>O magistério foi uma porta de ouro, vamos dizer assim, é que geralmente diz que a gente fecha com chave de ouro, acho que para mim foi ao contrário, foi uma porta de ouro, porque foi ali que eu me encontrei.</p> <p>E me formei em 2008, foram nove anos, nove anos de Letras Português/Inglês. E foi incrível, maravilhosa, apoio total dos professores, bons colegas, excelentes. Na Unisinos só posso dizer que eu tive excelentes profissionais, excelentes professores, pessoas que indicaram o caminho a seguir, que nos fizeram aprender realmente.</p> <p>Depois que eu me graduei, foi</p>

	<p>peessoas que se reconhecem antes, eu só me reconheci quando entrei na faculdade. Foi completamente transformador, mudou completamente, antes eu dava aula e tal, mas era uma questão individual: ai aquilo é muito legal, to gostando de ter contato com as crianças, ai que legal. Mas, ai quando aquilo tem um sentido, eu to formando pessoas, eu to me formando, estou formando um mundo. [...].eu não vou fazer mais nada por obrigação, chega, agora vou fazer só coisas que eu gosto! Então eu comecei a comprar livros. Então vi que não estava funcionando, que eu já não tinha uma disciplina, ai comecei a procurar, cursos alternativos. Foi quando eu fui fazer teatro e comecei a junto com isso, fazer pesquisas da história de teatro [...]. Eu continuo em formação, mas uma coisa bem mais alternativa. Parece que a academia, ai! Como é que eu vou dizer? Me decepcionou um pouco, ai eu acabei procurando outros cursos, outras formas de conhecimento.</p>	<p>desses anos de profissão nunca ser a que está à frente. Eu sempre voltei a ser a aluna e hoje eu vejo que, claro amadurecimento e tudo, mas também o perceber que não é fácil ser aluno (alteridade).</p>	<p>no final de 2008 eu parei um pouco para poder dar atenção para o meu filho, parei de estudar um pouco. Então de vez em quando eu faço um curso, o ultimo que eu fiz foi o de Ensino de Língua Inglesa para crianças.</p>
<p>3.Construção dos saberes docentes</p>	<p>Aprender a gente aprende o tempo todo. Aprendo muito com os alunos, têm muitas coisas que eles me questionam, que eles me incomodam, e ai aquilo automaticamente cria uma incomodação tão forte que eu acabo buscando fontes pra aprender ainda mais. Essas fontes são livros, pessoas. É engraçado que eu consulto pessoas também (risos) que eu acho confiáveis e que eu admiro [...].</p>	<p>A mídia a partir do momento que tu tem uma leitura não passiva dela, tu podes aprender muitas coisas e tu podes trazer daquele teu cotidiano, até mesmo do que sai no impresso ou no virtual, situações que vão te formar e que vão te constituir uma pessoa mais integral, então tu estas inserido num meio que é formador. Uma das coisas que eu faço com frequência é assinar duas revistas da minha área, e procuro ler, que é a Ciência Hoje. Eu digo assim que tem a Superinteressante que é comercial, que é</p>	<p>Eu tive a grande, o grande privilégio de enquanto eu estudava, eu trabalhava como professora no Estado. Então aquilo que eu aprendia na faculdade eu aplicava em sala de aula. Quando me apertava buscava orientação com os professores da graduação para saber como lidar com situações que surgiam na sala de aula. Eu trabalhava no EJA e lá muitos alunos tinham bem mais idade que eu. Sempre busquei construir meus saberes nos livros, bibliotecas e nas trocas com outros colegas.</p>

		<p><i>bombástica. Tem a Ciência Hoje onde estão reportagens muito interessantes, é aquela coisa técnica, formativa. Essa fundamentação teórica eu acho que da pra dizer vai te abrindo pequenas janelas e daí tu coloca o rosto naquela janela e tu vai vendo paisagens na área da educação, diferentes daquilo que até então você já tinha visto. E eu penso que daí tu deixa de ser aquela professora estruturada, “concretada” [...].</i></p> <p><i>Eu procuro ir a congressos, geralmente quando a escola me convida para algum curso, alguma coisa, eu vou. Eu penso que tu corres o risco de ir lá e ouvir coisas que não te interessam, mas a chance de tu ouvires coisas novas é muito maior.</i></p> <p><i>O que mais me instiga é aquilo que mostra que eu posso fazer diferente me traz novas possibilidades para eu aplicar em sala de aula, não gosto muita daquela coisa teórica.</i></p>	
4. Eu, inovador?	<p><i>Eu não concordo muito com isso! (risos) Esses meus colegas tão loucos (risos), falta de opção! (risos) Falta de opção (risos). Não, me sinto super feliz, lisonjeada. Não sei dizer, fiquei feliz claro, a gente se sente lisonjeada, mas fiquei pensando: nossa! Não me considero inovadora.</i></p>	<p><i>Eu não esperava ser indicada. Sobre isso o que posso dizer que inovador é eu não permitir a acomodação. Eu não me permito acomodar como professora, nem na sala de aula, nem na formação.</i></p>	<p><i>Eu fiquei surpresa, muito surpresa, ao mesmo tempo muito feliz, eu fiquei assim ó: Eu? (risos) Por quê? Porque é meu primeiro ano no Colégio La Salle Esteio, eu não imaginava que as pessoas iam me indicar porque elas conhecem pouco meu trabalho, por outro lado têm conhecimento dos outros colegas há muitos anos.</i></p>
5. Compreensão de inovação	<p><i>Pra mim inovação não tem nada a ver com tecnologia.</i></p> <p><i>[...]inovação é tu pegar um conhecimento e tirar ele do livro e aplicar e ele ser importante, quando o aluno diz assim: isso é importante pra mim, e colocar na prática dele aquilo ali, sabe? E ele conseguir ser protagonista daquilo ali junto comigo [...] criar junto este espaço.</i></p> <p><i>Professor inovador é aquele que consegue criar no aluno um sentimento de</i></p>	<p><i>Inovar é tu não estar contente com o fazer sempre igual, então tu busca fundamento para fazer diferente, busca informações em diversas fontes para fazer diferente. Mas, não é simplesmente impor daí para o teu grupo de alunos aquilo que tu julga inovador, diferente. É tu dialogar com eles e ver se eles também participam, é, compactuam contigo naquilo que tu está julgando inovador.</i></p> <p><i>Inovador é tu utilizar diferentes estratégias, visando o ganho do</i></p>	<p><i>A inovação não está somente naquilo que tu trás de novo e sim como na forma que tu colocas aquele novo e aquele novo pode ser uma coisa trívelha, mas se tu apresentar como novo, é a maneira como tu coloca as coisas...</i></p> <p><i>Tinha um professor meu na Unisinos que dizia assim, não esqueço: que o tradicional está nos olhos de quem vê, pois uma boa aula dada de forma tradicional não deixa de ser uma aula inovadora [...].</i></p> <p><i>O tradicional dado da melhor forma possível também pode ser inovadora e eu acho que o pessoal tem muito esse tabu</i></p>

	<p>necessidade de aprendizagem. A criatividade e o prazer são os diferenciais no processo de ensino e aprendizagem. Acho confuso falar e inovação [...] o que Paulo Freire sonhava com aqueles grupos, pra mim aquilo era o máximo de inovação pedagógica! Ele consegue pegar um grupo de trabalhadores e fazer essas pessoas mudar a vida delas completamente. Isso é inovação. Quando eu vejo os meus alunos trazendo coisas da vida deles e dizendo assim: olha só: isso aqui eu refleti sobre isso, isso me incomodou. Ai, nesse momento eu me sinto inovadora.</p>	<p>conhecimento, que tu consiga perceber que aquele grupo sabia A de determinada coisa e passou por todo aquele caminho, chegou ao A sabendo A mais um, A mais dois. Quer dizer ouve uma mudança, ele tá vendo o mundo diferente.</p>	<p>com o tradicional: ah porque o tradicional. Mas eu acho que o tabu com o tradicional mora ainda naquela época que as pessoas (professores) eram agressivas, que as pessoas eram estúpidas, que as pessoas xingavam e faziam a exposição dos alunos uns na frente dos outros e hoje em dia isso não acontece mais.</p>
6. Inovação, mudança na concepção de conhecimento?	<p>Acho que sim, conhecer não é só ler e tu entender aquilo que alguém conheceu, mas ser capaz de fazer aquilo que aquela pessoa fez, não totalmente, mas em parte.</p>		<p>Eu acho que cada um tem que encontrar a sua maneira de construir o conhecimento e o professor tem esse papel de apontar o caminho, auxiliando os alunos para que trilhem aquele caminho.</p>
7. Alunos frente a propostas inovadoras	<p>Hoje eu não vivo resistência por parte dos meus alunos, eles são bem abertos a outras propostas nas aulas. Então se tem uma proposta nova eu consigo facilmente motivá-los. [...]eles são bem abertos para novas propostas, agora manter o mesmo foco em todas as etapas é que daí tu vai se perdendo, aí um não entrega, o outro já não faz com aquela empolgação [...]. Eles gostam de propostas diferentes.[...] a resistência deles é uma coisa muito ligada à geração...coisa de adolescente.</p>	<p>Alguns resistem, bastante, porque é o novo... Tem os temerosos assim, só que eu percebo que esses temerosos quando eles ganham segurança naquilo que é novo e eles percebem que tudo fica melhor, mais agradável e mais acessível, eles aderem também. Eles entram junto, daí essa resistência cai por terra, mas o medo inicial faz parte.</p>	<p>Sempre tem aqueles que resistem, têm aqueles que vêm: Ah! Professora!Chegam resmungando. Pode ser a atividade mais legal do mundo, a música que eles pediram, eles vão resmungar. O engraçado é que geralmente, no andar da carruagem, com o envolvimento nas atividades até aqueles resmungam acabam participando bem das aulas.</p>
8. Dificuldades	<p>Não, todos os colégios que eu trabalhei eu sempre tive muita liberdade, ainda bem (risos) porque eu já não conseguiria trabalhar num lugar sem liberdade. Os períodos são</p>	<p>Aqui no Colégio eu tenho me sentido muito a vontade, de ter uma ideia, de conversar, verificar se é possível executar ou não. Se não dá para fazer de um jeito. Opa! Vamos buscar alternativa. Desse jeito também não da para fazer</p>	<p>Eu encontro dificuldades, mas eu já percebi que as dificuldades são minhas, são meus fantasmas, eu me coloco assim ó: ah, não vai dar certo, eles não vão gostar, eles não vão se envolver, eles não vão aderir. Sou meu próprio fantasma.</p>

para inovar	<p>fragmentados, isso complica, eu tenho cinquenta minutos para chegar numa turma, organizar essa turma, rever o que teve na última aula, motivá-los, começar, explicar, quando vê acabou a aula. É tudo muito rápido, não tem continuidade. Não há espaço de trocas, pesquisa e planejamento entre os colegas.</p> <p>Uma aula inovadora com um período de sociologia por semana, quem consegue ser inovador? Para ser inovador precisa de um conjunto de inovação, de um contexto educacional inovador.</p>	<p>então não vou fazer. Porque há uma vontade que dê certo e o cuidado para que dê certo. Acho que isso também é algo que me constitui como profissional. Não gosto de ai, não sou aventureira assim.</p>	
9. Gestão da escola e a inovação	<p>Eu entrei junto com toda uma troca muito grande, então eu me sentia construindo aquele espaço junto com a gestão...</p> <p>[...] eu vejo uma gestão que tudo o que tu faz de inovador ela te incentiva muito, então se tu chegar lá e disser que tu queres botar um balão no meio do pátio eles vão dizer: opa! Vamos botar um balão juntos! Então há um incentivo muito grande porque tu tens ideias e vamos lá, aqui está aberto pra tu fazer...</p>	<p>Toda vez que a gente conversa e vem com uma proposta, se pensa sobre, se discute, para verificar se é possível ou não, se nós temos condições de fazer, fazemos.</p> <p>Inovar envolve também o planejamento, tu saber planejar, me parece que aqui na escola nós estamos nesse caminho. As propostas vêm e daí são analisadas, são avaliadas, planejadas e daí procuramos executar.</p>	<p>Existe estímulo, nós estamos muito bem servidos no Colégio La Salle Esteio, não é porque eu trabalho aqui, não é porque eu estou feliz em trabalhar aqui, não é porque eu sou uma ex-aluna, mas porque eu tenho como comparar com outras escolas que eu já trabalhei e eu posso dizer que nós estamos muito bem servidos no La Salle Esteio.</p> <p>O Diretor chama os professores para conversar, duas vezes por ano, para dar aquele retorno. Isso é muito importante às pessoas para sentarem contigo e te dizer: olha, tu fez isso, isso e isso e isso que deu certo, parabéns. Sinto-me muito feliz, isso é muito importante. E eu trabalhei em diversas escolas que isso não acontecia, em que a inovação era vista com maus olhos.</p>
10. Sugestão formação de professores	<p>Acho que se perdeu muito do professor pesquisador, que era uma coisa que deveria continuar. O professor deixou de ser pesquisador e deixou de participar de grupos de pesquisa. São poucos os colégios de Educação Básica que hoje estimulam e oferecem condições aos professores para estudar e para refletir sobre a sua prática.</p>	<p>Descobrir um campo que te encante, que te inspire, te oxigene e sair em busca onde está essa fonte, aonde ela tiver que tu vás beber nessa fonte, usando bem uma metáfora...</p> <p>[...] Nunca se esquecer do que é ser aluno. Infeliz do professor que esquece, não é aquela coisa, ai foi aluno. Não tu és aluno, tu aprendes cotidianamente, sabe? Tu aprendes com as pessoas que estão ali contigo. E essas pessoas</p>	<p>Eu acho que tanto na graduação, quanto na especialização, o mais importante é aliar a teoria à prática, é uma coisa velha, é, todo mundo diz, é, mas é ainda o importante, eu não posso pegar tudo que eu aprendi jogar no lixo, fazer o novo, eu tenho que pegar aquilo que eu aprendi e, cada vez melhorando.</p> <p>Não adianta tu saber de todos os acontecimentos mundiais, o que está acontecendo no Iraque, nos Estados Unidos,</p>

	<p><i>Teria que ter uma forma de fazer o professor se sentir professor de novo.</i></p>	<p><i>são também, os teus alunos são pessoas, eles são indivíduos, eles têm uma carga de conhecimento, tem milhões de coisas que tu não sabe.</i></p> <p><i>Eu acho que isso é importante, a motivação. E não esquecer que o mundo hoje é muito veloz. Não que eu compartilhe dessa coisa assim que a gente tem que ta full time, acho que isso não é valido, é um padrão de comportamento que só adoece, não é isso que eu estou dizendo, mas se surgem novas teorias, novas tecnologias, vai lá e entra em contato, vai lá interage um pouco com aquilo, sabe? Porque se não tu ficas de fora.</i></p> <p><i>Resumindo minha resposta essas três coisas: a) descobre o que mais te motiva e vai atrás porque tu não vai estar só te formando, tu vai estar te nutrindo dentro daquilo que te interessa; b) lembra sempre que tu és aluno. Tem alguns teóricos que falam que o professor é um facilitador. Não gosto muito disso, eu não concordo, mas que tu és aluno, tu és um ser em construção como aquele que está ali na tua frente; c) Não se fechar para o novo, vai ler, vai ver, vai mexer, vai descobrir, pois aí estarás inserido.</i></p>	<p><i>no Brasil, se tu não sabes, se tu não tens a noção do teu público, do que está acontecendo na sala de aula, tu também tem que saber o que está acontecendo com teus alunos. Você tem que estar no mundo deles, porque eles são adolescentes, eles ainda são crianças que estão crescendo.</i></p>
--	---	---	---