

“Quem vai me ensinar de novo”? Ninguém se Educa Sozinho – Experiências de Constituição Docente Através de Grupos de Estudos de Professores de História

Maria Antônia Marçal¹

Resumo: O objeto de estudo deste trabalho é a análise de três experiências de constituição docente através de grupos de estudos de professores de história realizados no período de 2004 a 2006. Pretende-se analisar o exercício da autonomia docente sinalizando movimentos de avanço e recuo da mesma. A metodologia utilizada neste trabalho de investigação consistiu em gravações dos encontros destes professores, diários de campo e entrevistas.

Palavras-Chaves: autonomia, constituição docente, grupo de estudo.

Abstract: The aim of paper is to analyse three experiences about teaching constitution base don history teacher study groups, held from 2004 up to 2006. It is also intended to discuss the practice of teaching autonomy pointing out its retreat and advance. The methodology used in this paper consists of recordings of teacher meetings, interviews and field research diaries.

Keywords: autonomy, teaching constitution, study groups.

Meu ofício de ensinar e as reflexões advindas de minha atuação como coordenadora de História do NRE² de Ponta Grossa no período de 2004 a 2006, conduziu-me a problematizar a constituição docente através da análise de sua atuação e/ou silêncios no interior de grupos de estudos. O objeto de estudo deste trabalho de investigação é a constituição docente a partir de três experiências de grupos de estudos de professores de história neste universo pretende-se analisar o exercício da autonomia docente sinalizando as oscilações da mesma. Muito embora, circunscrito num universo particular as análises e/ou reflexões das reuniões destes grupos de estudos nos permitem compreender uma realidade mais ampla e complexa: o espaço escolar, os alunos e o professor.

Os rumos desta pesquisa encontram-se assentados nos pressupostos da pedagogia crítica examina as escolas nos seus contextos históricos e também como parte do tecido social e político existente que caracteriza a sociedade dominante. Estes teóricos lançam mão de áreas como a sociologia do conhecimento, antropologia cultural e simbólica, marxismo cultural e semiótica. As escolas são tomadas não somente espaços de instrução se configuram

¹ Professora de História da Rede Estadual de Educação do Paraná, Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa.

² Os núcleos regionais de educação são divisões administrativas, que permitem a mantenedora Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED) implementar e encaminhar resoluções, instruções e propostas para a educação no estado. No Paraná existem 32 Núcleos Regionais de Educação que abarcam um determinado número de municípios. O Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa congrega 10 municípios, mais o município sede. São eles: Castro, Carambeí, Piraí do Sul, Tibagi, Palmeira, Porto Amazonas, São João do Triunfo, Ivaí, Imbituva, Ipiranga e Ponta Grossa. As chefias das regiões que integram os NREs representam no Estado lideranças políticas locais .

como arenas culturais onde uma heterogeneidade de formas ideológicas e sociais colidem numa luta por poder (MACLAREN, 1977: 189-225).

As escolas para os teóricos críticos atuam de forma ambígua: como mecanismos de seleção nos quais grupos privilegiados de estudantes são favorecidos com base em sua raça, classe e gênero e por outro lado revelam-se como agências de habilitação pessoal e pessoal. Os pesquisadores críticos têm priorizado o social, cultural e o econômico para entender os trabalhos de escolarização moderna. As escolas produzem discursos de igualdade e mobilidade social, mas sua organização vai numa direção oposta, as experiências dos alunos são silenciadas em nome dos conhecimentos tradicionalmente selecionados no currículo. Estes silêncios não se traduzem somente nos conteúdos, mas na forma, ou seja, na relação que se estabelece entre professor, aluno e conhecimento.

Contudo, Apple salienta que a escola e seus diferentes sujeitos possuem uma margem de autonomia, no caso dos alunos, a resistência aos conteúdos transmitidos pela escola uma instituição cultural e econômica esta resistência se configura como uma negação a um tipo de conhecimento estruturado a partir de relações desiguais de poder.

No grupo de estudos “Estímulos à Criatividade do Professor de História”, que se realizou no período de 2005 a 2006, fica latente entre os professores a resistência dos alunos ao conhecimento, sobretudo alunos da periferia da cidade, local de trabalho dos referidos professores

Os bons se sentem desestimulados, porque eles sabem que a gente não valoriza o trabalho deles, o ensino deles, a gente fica batendo, batendo, batendo (...) a mesma turma que ela teve ano passado estão comigo e continuam do mesmo jeito, eles só vêem fazer bagunça na escola. (Transcrição Trechos Gravação do V Encontro do Grupo Estímulo à Criatividade do Professor de História, 30/03/06)

Os denominados bons alunos, neste contexto, são aqueles que dialogam *positivamente* com os conhecimentos veiculados pela escola, pelo professor. Os alunos rotulados como indisciplinados, os que não querem aprender, são aqueles que entendem que este tipo de conhecimento não lhes diz nada, estão distantes de sua realidade, não lhes permite compreender o mundo em que vive e seu cotidiano. Este conhecimento, transmitido pela escola através do professor pertencem como salienta Apple ao universo da elite dominante, que tem nas universidades seu maior aliado, uma vez que enquanto institutos técnicos “selecionam” através do vestibular os alunos para exercerem funções braçais e intelectuais na sociedade.

Para Paulo Freire, toda proposta de educação deve dialogar com o povo e não serem elaborados para o povo, a dialogicidade deve ser uma constante neste processo, talvez a

partir daí possamos deixar de ser transmissores e passamos a condição de sujeitos. A educação bancária silencia professores e alunos, trata-se de uma forma de opressão às experiências vividas dos educandos e por outro lado impossibilita que o professor perceba sua situação de trabalhador e as implicações advindas de sua profissão tais como: baixos salários, jornada de trabalho excessiva entre outros. Estes elementos apontam ainda para o seu não-ser socialmente, ou seja, a impossibilidade da construção de sua identidade docente.

Neste sentido, a pesquisa participativa, tal qual a realizada neste trabalho de investigação, são apontadas pelo autor como uma tentativa mais completa de reciprocidade, aonde os participantes iriam coletivamente produzir uma teoria mais enraizada. (PIGNATELLI, 1994:266)

Ao assumir a condição de sujeitos e/ou protagonistas do processo de ensino-aprendizagem, os professores não somente passam a deter maior controle do seu trabalho, mas engendram elementos que consolidam sua identidade docente. A autonomia e a identidade docente não podem ser compreendidas como um esforço individual, ela se estabelece de forma relacional, ou seja, coletivamente. A atividade docente está permeada por este conjunto de elementos sem os quais nos é impossível analisar este sujeito que é o professor.

1.1) Sobre a autonomia docente

É necessário delimitar neste trabalho o conceito de autonomia e heteronomia, partiremos inicialmente das reflexões sobre autonomia proposta por Paulo Freire, para este autor a autonomia de educadores e educandos se dão no processo de construção do conhecimento (FREIRE, 1996). A constituição da autonomia para este autor está circunscrita no campo do saber. Não um saber positivo calcado nos princípios de verdade absolutos e da neutralidade, mais baseado na denominada *curiosidade epistemológica*.

A construção do conhecimento se estabelece de forma dialógica na qual professores e alunos através da rigorosidade metódica devem se aproximar dos objetos cognoscíveis. A rigorosidade apregoada por Paulo Freire, nada tem a ver com a educação bancária, muito pelo contrário, neste contexto esta expressão significa que ensinar não se esgota no tratamento de objeto ou conteúdo de forma superficial, mas se alonga à produção de condições em que o aprender criticamente é possível.

Desta forma, autonomia para Paulo Freire significa respeito do professor aos saberes dos educandos, por outro lado não silencia a luta dos professores por melhores condições de trabalho. Portanto, discutir elementos ou temas referentes à realidade concreta

destes sujeitos faz-se necessário. A valorização das experiências vividas dos educandos e a superação do senso comum aparecem nas reflexões deste autor como *duas faces de uma mesma moeda*. Por um lado, salienta a necessidade da busca pelo conhecimento num sentido amplo, sem por outro lado querer fixar postulados de verdade, mas entender que o ato de ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção (FREIRE, 1996: 47).

Ensinar exige curiosidade no processo de construção/produção do conhecimento, não é uma curiosidade qualquer é uma curiosidade epistemológica. O exercício da curiosidade implica na sua capacidade crítica de “tomar” distância do objeto, de observá-lo, de cercar o objeto, fazer uma aproximação metódica, que se traduz por sua capacidade de comparar, perguntar. Uma vez que, ensino e pesquisa são indicotomizáveis.

E finalmente, ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo. Esta se faz através da compreensão das relações de poder que tecem a sociedade e também na capacidade dos homens, dos sujeitos em transformar sua realidade de forma que esta se apresente de forma mais igualitária e justa.

Os princípios que norteiam a Pedagogia da Autonomia trazem em seu bojo um discurso de esperança. Traduz-se por uma profunda crença nos homens como sujeitos capazes de transformar, compreender o mundo em que vive. A alegria de ensinar e a esperança impulsionam o caminhar, mas não alienas seus sujeitos os professores e alunos das contradições, das injustiças sociais. O discurso da esperança não impede que professores e alunos analisem com criticidade as mazelas do capitalismo e de que forma estas atuam sobre seus destinos. Afinal, é necessário compreender como o sistema capitalista influi sobre a vida dos indivíduos para que se possa questionar os pilares que o sustentam.

Por outro lado, há que se rebelar contra aqueles que justificam a minimização dos seres humanos e que de alguma forma são coniventes com esta ordem. Além de explicitar princípios de uma prática pedagógica democrática, Paulo Freire aponta elementos que caracterizam a prática docente na perspectiva de uma educação emancipadora,

Sou professor contra a ordem política vigente que inventou esta aberração: a miséria e a fartura. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo (...) sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo (...) sou professor a favor da boniteza de minha própria prática que dela some se não cuida do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições necessárias sem as quais meu corpo descuidado, corre o risco de amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de um lutador pertinaz, que cansa mais não desiste. Boniteza que se esvai de minha prática se, cheio de mim mesmo, arrogante e desdenhoso dos alunos, não canso de me admirar (FREIRE, 1996, P. 103).

As condições de trabalho do professor na ordem capitalista integram as reflexões de Paulo Freire, que ao mesmo tempo em que escancara as condições materiais aviltantes desta classe e a importância das lutas por melhores condições de trabalho “rega” o texto com a esperança e a alegria de ensinar inerentes ao ofício do professor comprometido com uma educação para a liberdade e para a autonomia.

Destarte, tomando por base o pensamento de Paulo Freire, Giroux, Maclaren, Kinchloe, Apple podemos afirmar que a autonomia docente e discente está circunscrita num espaço que extrapola puramente a escolarização. A autonomia para estes autores está relacionada ao comprometimento político principalmente dos professores, ao engajamento na luta para transformar a sociedade e esta luta se inicia na própria academia quando este grupo delimita um território de discussão e pesquisa voltado especificamente para a análise do cotidiano do professor, com o objetivo de auxiliá-los em sua prática. A pesquisa proposta por estes pensadores está centrada no professor é construída coletivamente com estes sujeitos, já que seu objetivo é transformar e fortalecer o poder dos educadores e educandos.

Retomando o pensamento de Paulo Freire poderíamos dizer que oposto de autonomia, ou seja, a heteronomia seria a prática de uma educação bancária cujo centro é a figura do professor como transmissor de conhecimentos e os educandos como sujeitos passivos deste processo. Não existe uma relação dialógica entre professores e alunos, o educador é um detentor de um saber positivo, pronto e acabado. Educadores e educandos estão acorrentados neste processo, o conhecimento não é construído numa ação coletiva apenas é *digerido*.

Castoriadis em *A Instituição Imaginária da Sociedade* aborda a questão da autonomia individual/coletiva, ele procura entender o que é um indivíduo e uma sociedade autônomos. Tanto em Paulo Freire quanto para Castoriadis a autonomia se consolida no plano coletivo. Castoriadis parte das idéias de Freud acerca do consciente e inconsciente, respectivamente Id e Ego, para este autor o Id investe de realidade o imaginário, conferindo-lhe poder de decisão, estando o conteúdo deste imaginário em relação com o discurso do outro, entretanto, Castoriadis problematiza a possibilidade de diferenciar de forma lógica e racional o que é meu discurso e o que é o discurso do outro. Para este autor, a autonomia não é a elucidação sem resíduo e eliminação total do discurso do outro, trata-se da instauração de uma outra relação entre o discurso do outro e o discurso do sujeito (CASTORIADIS, 1982: 89-133). Podemos estabelecer algumas conexões entre as idéias de Paulo Freire e Castoriadis, a primeira delas é que para estes autores a autonomia é algo que se constitui no coletivo e não

individualmente, muito embora Castoriadis aborde separadamente estas duas categorias ele salienta que não se pode pensar em autonomia fora do plano coletivo.

O segundo elemento diz respeito à relação entre indivíduo e sociedade, para Paulo Freire o oprimido é hospedeiro do opressor, à medida que os oprimidos se descubram hospedeiros do opressor é que poderá se dar o partejamento de sua pedagogia libertadora, ou seja, sua autonomia. Os oprimidos em certo momento de sua experiência existencial assumem a aderência ao opressor, com isso não se pretende afirmar que o oprimido não se perceba oprimido, mas estão imersos numa realidade opressora.

O medo da liberdade pode conduzir os oprimidos tanto a pretender ser opressores quanto mantê-los atados ao status quo de oprimidos. Castoriadis enfatiza que a autonomia do indivíduo se consolida quando o mesmo torna-se capaz de estabelecer uma nova relação com o discurso do outro, já que como em Paulo Freire não se trata de eliminar o opressor, ou negar o discurso do outro mais estabelecer uma nova relação entre estes e o indivíduo.

É necessário frisar que neste trabalho de pesquisa a autonomia docente será enfocada a partir dos pressupostos teóricos de Paulo Freire, onde a autonomia se constitui coletivamente, uma vez que este trabalho tem como foco de análise um espaço de constituição docente específico, os grupos de estudos, e tomando por base as considerações dos professores que integraram estes grupos acerca da necessidade de trocar experiências, de se reunir com os pares para discutir problemas cotidianos que limitam sua ação docente ou mesmo para compartilhar experiências satisfatórias em sala de aula. Este elemento, juntamente com as convicções da autora nos conduziu à filiação teórica aos princípios de autonomia segundo Paulo Freire.

1.2) Delineamento do caminho

Esta pesquisa se propõe a analisar o processo de constituição da autonomia docente através de grupos de estudos de professores de História, foram analisadas três experiências de grupo de estudos, no período de 2004 a 2006, uma a partir da parceria entre a Universidade Estadual de Ponta Grossa e o Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa, a segunda experiência se desenvolveu como um programa de capacitação de professores pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná e finalmente um projeto de extensão vinculado ao desenvolvimento desta pesquisa intitulado “Grupo de Estudo Estímulo à Criatividade do Professor de História”, estruturado a partir de uma proposta que visava a discussão de problemas cotidianos, a ajuda mútua e o movimento de investigação científica pelos professores pensados a partir dos problemas cotidianos.

A metodologia utilizada neste trabalho de investigação é a pesquisa-ação e consistiu numa coleta de dados realizada das seguintes formas: dados registrados num diário de campo, gravação dos encontros e relatórios das reuniões dos grupos de estudos. Neste momento é oportuno caracterizar estes espaços de constituição docente objeto de estudo desta pesquisa.

A primeira experiência de formação continuada de professores se realizou no ano de 2004, a partir de uma parceria entre o Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa e o Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Este projeto envolveu as diferentes coordenações de área de Ensino do Núcleo Regional de Educação tais como: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Biologia/Ciências, Língua Estrangeira Moderna e Educação de Jovens e Adultos.

Os encontros iniciaram-se no segundo semestre do ano de 2004, realizaram-se cinco encontros presenciais com quatro horas de duração. Paralelamente a estes encontros, os professores efetuavam estudos prévios de textos pré-selecionados para o encontro seguinte. Portanto, a formação continuada destes professores antecedia aos encontros presenciais e ao mesmo tempo se consolidava na discussão coletiva. Neste grupo ao mesmo tempo em que se discutiam temas como a mulher, História e Música na década de 30, inserção de conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana entre outros as questões de ordem burocrática acerca da avaliação paralela e preenchimento de livro de chamada, entre outros permeavam as discussões. Neste grupo exerci a função de coordenadora, minha vinculação a este se dava de forma institucional, uma vez que compunha a equipe pedagógica do NRE de Ponta Grossa.

O segundo grupo de estudo que integra a análise deste trabalho de investigação realizou-se no ano de 2005 e foi desenvolvido pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná, na modalidade de um programa de formação continuada de professores de história, os grupos de estudos, organizada por níveis de ensino, ou seja, ensino fundamental e médio. Neste programa inscreveram-se oitenta e cinco professores de toda a região que integra o Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa.

Neste ano me integrei como cursista nesta modalidade de formação continuada, os encontros realizavam-se nos sábados pela manhã nas dependências do C. E. General Osório. No interior deste grupo pude estabelecer uma análise acerca deste programa de formação continuada é necessário frisar que os elementos apontados ao longo deste texto são frutos da caminhada de uma professora que ao mesmo tempo em que analisava o objeto integrava o mesmo. A metodologia utilizada para a documentação destas reuniões, foi o registro acerca do

posicionamento dos professores junto às atividades propostas, bem como, outros dados considerados relevantes.

De forma geral, os textos traziam as questões propostas para o encaminhamento das discussões, o grupo lia o encaminhamento e partia para a leitura do texto e em seguida as questões eram sistematizadas coletivamente e enviadas ao Núcleo Regional de Educação.

O terceiro grupo surgiu como um grupo alternativo de ajuda mútua, vinculado diretamente ao meu projeto de pesquisa, denominou-se Grupo de Estudo Estímulo à Criatividade do Professor de História, realizou-se no período de 2005 e 2006, totalizando uma série de 12 encontros, foram distribuídos 52 convites nominais aos professores da rede estadual, alguns atuavam paralelamente em escolas particulares. Neste grupo de autoformação de professores, buscar-se-ia não somente perceber as margens de autonomia da ação docente no cotidiano escolar, mas também demonstrar os limites da mesma e mais ainda possibilitar a elaboração de atividades coletivas e a troca de experiências. Assim, durante um ano neste grupo buscou-se propiciar situações em que os professores assumissem a condição de sujeitos reflexivos do processo em que estavam imersos.

Ao longo das reuniões deste grupo percebeu-se que durante a maior parte dos encontros, o grupo servia como uma válvula de escape onde era possível verbalizar a falta de autonomia docente, e a não-percepção das fissuras do sistema onde o trabalho criativo pudesse se manifestar.

A pesquisa-ação, metodologia utilizada neste trabalho possibilita o exercício da autonomia dos professores, já que estes sujeitos podem expressar suas experiências, outrora silenciadas. Estes diferentes sujeitos falam por si e de si, não são analisados mais participam da elaboração de argumentos, no desenvolvimento dos rumos da pesquisa.

Todavia, os horizontes desta pesquisa vislumbram a ação dos sujeitos, sua capacidade de orientar-se no mundo de forma a transformar sua realidade, refletirem conscientemente sobre suas ações. Se o homem é um ser capaz de transformar, as afirmações de Paulo Freire e sua ênfase na ação do sujeito, a partir de sua busca por ser mais, vislumbra algo mais que escolarização dos indivíduos, mais a educação de sujeitos para o exercício da autonomia, da liberdade.

Referência Bibliográfica

- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira. **Realidades em Movimento**. In: TANAMACHI, Elenita do Rocio, et all (org.) *Psicologia e Educação: desafios teórico-metodológicos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000, p.169-184.
- APPLE, Michael. *Educação e Poder*. CASTORIADIS, Cornelius. **A Instituição Imaginária da Sociedade**. Trad. Guy Reynaud. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982, p
- CASTORIADIS, Cornelius. **A Instituição Imaginária da Sociedade**. Trad. Guy Reynaud. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Paz e Terra, 1996.
- _____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- SILVA, Maria Luciana Brandão. **Trajetórias de Vida: um estudo dos processos formativos de professores de História**. Coronel Fabriciano: UnilesteMG, 2005.
- MACLAREN, Peter. **A Vida nas Escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação**. Tradução: Lucia P. Zimmer et all. Porto Alegre: Artes Médicas, 1977.
- PIGNATELLI, Frank. **Que Posso Fazer? Foucault e a Questão da Liberdade e da Agência Docente**. In: SILVA, Tomaz Tadeu. *O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994, 127-157..
- PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de Professores: saberes da docência e identidade do professor**. *Revista da Faculdade de Educação, São Paulo*, v. 22, n. 2, p. 72-89, jul/dez 1996. PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de Professores: saberes da docência e identidade do professor**. *Revista da Faculdade de Educação, São Paulo*, v. 22, n. 2, p. 72-89, jul/dez 1996, p.74