

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA – LICENCIATURA

Andressa Borges e Silva

IDENTIDADES DOCENTES E HUMANAS DOCÊNCIAS:

modos de ser/estar professor/a na contemporaneidade

Porto Alegre
2. Semestre
2015

Andressa Borges e Silva

IDENTIDADES DOCENTES E HUMANAS DOCÊNCIAS:

modos de ser/estar professor/a na contemporaneidade

Trabalho de Conclusão de Graduação do Curso de Pedagogia – Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial obrigatório para obtenção do título Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Roseli Inês Hickmann

Andressa Borges e Silva

IDENTIDADES DOCENTES E HUMANAS DOCÊNCIAS:

modos de ser/estar professor/a na contemporaneidade

Trabalho de Conclusão de Graduação do Curso de Pedagogia – Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial obrigatório para obtenção do título Licenciatura em Pedagogia.

Aprovada em 9 dez. 2015

Profa. Dra. Roseli Inês Hickmann

Profa. Dra. Maria Isabel Habckost Dalla Zen

Profa. Dra. Tânia Ramos Fortuna

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo dom da vida e às oportunidades que tive. Acredito que todos os caminhos que percorri foram graças ao amor e perseverança que tenho em minha fé.

Agradeço à minha amada orientadora professora Dra. Roseli Inês Hickmann, por sempre me proporcionar momentos de calma em meio às tempestades que vivi na construção desta pesquisa. Mostrou-me, com seu jeito doce, a alegria de ser professora e a possibilidade de ser humana na docência. Um abraço e fica bem a cada palavra dita, cada abraço, cada dica para melhoria, cada elogio. Meu agradecimento sincero a esta pessoa maravilhosa que, espero um dia, poder ser como ela.

Agradeço à minha família pela educação que recebi, os valores que demonstraram e a confiança que constantemente depositam na minha capacidade de conseguir. Sempre estiveram ao meu lado e tenho certeza de que para sempre estarão.

Agradeço aos meus amigos que compreenderam minha ausência para dedicação plena a esta pesquisa e pelo apoio que ofereceram.

Agradeço às minhas amadas “mequetrefes”, amigas do coração que a UFRGS me presenteou. Sempre estiveram ao meu lado apoiando e acreditando que tudo daria certo. Que possamos demonstrar a todos os nossos futuros alunos o sentido da verdadeira amizade e os frutos que brotam de uma cumplicidade como a nossa.

Agradeço à professora Carla que, com sua humana docência, possibilitou-me a construção desta pesquisa, servindo-me de exemplo para a constituição da identidade docente que desejo ter.

Agradeço a todos os alunos/as que passaram e que ainda irão passar pelas minhas mãos docentes, por me mostrarem a cada encontro o prazer da docência, em cada abraço, cada beijo, cada palavra de amor e carinho. Que eu possa oferecer sempre o meu melhor como docente, vivenciando uma humana docência com significados e resultados.

Conservo-te o meu sorriso
para, quando me encontrares,
veres que ainda tenho uns ares
de aluna do paraíso...

Leva sempre a minha imagem
a submissa rebeldia
dos que estudam todo o dia
sem chegar à aprendizagem...

– e, de salas interiores,
por altíssimas janelas,
descobrem coisas mais belas,
rindo-se dos professores...

Gastarei meu tempo inteiro
nessa brincadeira triste;
mas na escola não existe
mais do que pena e tinteiro!

E toda a humana docência
para inventar-me um ofício
ou morre sem exercício
ou se perde na experiência...

Cecília Meireles

RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso, situado no campo educacional, buscou problematizar a constituição das identidades docentes que possuem a humana docência como uma de suas facetas. Questiona de que maneira constituem-se tais identidades docentes, bem como os principais diferenciais de práticas vivenciadas na ação pedagógica de uma professora que possibilita a constatação de características da humana docência. Sendo assim, a pesquisa tem por objetivo investigar e analisar a formação das identidades docentes que possuem, dentre suas características, a humana docência como uma de suas facetas, a partir do olhar singular voltado para uma determinada professora. Para tanto, o caminho metodológico traçado fora a partir de uma pesquisa qualitativa com características de estudo de caso em educação, que possibilitaram uma aproximação entre sujeito de pesquisa e pesquisadora, com três instrumentos de coleta de dados, quais sejam: carta escrita pela professora a ser perscrutada, entrevista semi-estruturada com a mesma e observação participante em sala de aula. Para ancorar teoricamente esta pesquisa foram utilizados autores como: Stuart Hall (1997), Eliza C. Montalvão e Maria da G. N. Mizukami (2002), António Nóvoa (1999) e António Nóvoa (2009) sobre Identidades Docentes; Miguel Arroyo (2000), Maria Bernadette C. Rodrigues (2004) sobre humana docência; Tânia Fortuna (2007) sobre dimensão humana da docência e importância do afeto. Através da trança dessas fontes, foram elaborados eixos que permitiram a operacionalização dos conceitos postos em funcionamento frente aos “dados” principais desta pesquisa, apontando a (re)configuração constante que transpassa a constituição de Identidades Docentes, bem como as aproximações do conceito de Humana Docência ao processo de ser/estar professor, demonstrando as positivities de uma prática com tal característica.

Palavras-chave: Identidades Docentes. Humana Docência. Dimensão “afetuosa” da docência.

SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO.....	7
2	DESCOBRINDO A IDENTIDADE DOCENTE: LEMBRANÇAS DE ACONTECIMENTOS - E agora? Sou professora!.....	9
3	CAMINHO METODOLÓGICO.....	12
3.1	O PRIMEIRO OLHAR INVESTIGATIVO: contextualizando o sujeito a ser perscrutado.....	13
3.2	PESQUISA QUALITATIVA.....	14
3.3	ESTUDO DE CASO.....	14
3.4	INSTRUMENTOS PARA PESQUISA.....	16
4	RESGATANDO AS MEMÓRIAS DE UMA IDENTIDADE DOCENTE – o estudo de caso do ser/estar docente de uma professora.....	18
4.1	EM QUE CONTEXTO ATUA O/A PROFESSOR/A.....	18
4.2	QUE PROFESSORA É ESSA?.....	21
4.3	O QUE CONSTITUI AS IDENTIDADES DOCENTES?.....	23
5	IDENTIDADES DOCENTES: A HUMANA DOCÊNCIA COMO FACETA CONSTITUINTE DE UMA IDENTIDADE – traçando as descobertas da pesquisa.....	28
5.1	AS APROXIMAÇÕES DA HUMANA DOCÊNCIA NO MODO DE SER/ESTAR PROFESSOR/A NA CONTEMPORANEIDADE.....	28
5.2	DO PRIMEIRO OLHAR PARA TURMA.....	31
5.3	DOS PRINCÍPIOS DOCENTES E DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	33
5.4	DA IMPORTÂNCIA DO AFETO.....	39
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	44
	REFERÊNCIAS.....	46
	ANEXO.....	49

1 APRESENTAÇÃO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso tem por intenção investigar os conceitos de Identidades Docentes e Humana Docência, problematizando a constituição destas identidades. Neste sentido, tive como objetivo investigar e analisar a formação das identidades docentes que possuem, dentre suas características, a humana docência como uma de suas facetas. A fim de questionar: **de que maneira constituem-se as identidades docentes que têm em sua formação características da humana docência? E ainda, quais os diferenciais e as práticas de uma professora que possibilita a constatação de características da humana docência em sua ação pedagógica?**

Para tanto, desenvolvi uma pesquisa qualitativa com características de estudo de caso em educação, que proporcionaram uma aproximação significativa à professora que fora o sujeito perscrutado pela pesquisa. Tendo em vista que os dados coletados para tal pesquisa foram predominantemente descritivos, utilizei como instrumentos para coleta de dados: carta escrita pela professora sujeito desta pesquisa, entrevista semi-estruturada com a mesma e, ainda, observação participante em sua sala de aula.

Recorri a autores para referenciar esta pesquisa que possibilitaram um diálogo constante entre teoria e “realidade”. Trago como essenciais à compreensão dos conceitos desenvolvidos os autores: Stuart Hall (1997), Eliza C. Montalvão e Maria da G. N. Mizukami (2002), António Nóvoa (1999) e António Nóvoa (2009) ao abordar o conceito de Identidade Cultural, Identidade Docente e a constituição de professores construída na contemporaneidade. Miguel Arroyo (2000), Maria Bernadette C. Rodrigues (2004) e Tânia Fortuna (2007) ao abordar o conceito de Humana Docência, seus desdobramentos, desafios e características, bem como a importância imprescindível do afeto em uma prática com vestígios de humana docência.

Através da relação entre estudos dos escritos elaborados pelos autores citados anteriormente e o material coletado pelos instrumentos de pesquisa, pude investigar a história de formação da constituição identitária da professora perscrutada, explorando, a partir desta, os conceitos de Identidade Docente e Humana docência. Constatei que para compreensão de identidades é preciso observar o contexto contemporâneo onde estão inseridos os professores/as. Ao

levar em consideração a presença do conceito de globalização, o desenvolvimento e urgências das tecnologias, percebo o contexto de complexidades e adversidades existentes no ambiente escolar, que exigem novas práticas, saberes e experiências que (re)configuram a identidade docente. Sendo assim, identidades são todas as experiências que nos perpassam e pertencem, formando complexas relações de entrelaçamento entre suas facetas, sejam essas profissionais, pessoais, etc. Por isso, fora pensada, no decorrer desta pesquisa, identidade docente no sentido plural. Quanto à humana docência, fora pensada levando em consideração o contexto da educação brasileira em que o autor Miguel Arroyo (2000) emprega a expressão, onde há forte discussão por uma educação popular intimamente preocupada a desconstruir práticas bancárias, autoritárias, de transmissão de saberes ligados a uma lógica tradicional. A partir desses estudos, desenvolvo um eixo de análise dos princípios e das práticas pedagógicas da professora estudada, que resulta em ideias e pensamentos para uma identidade docente com a qual me identifico.

Finalizei a investigação refletindo acerca dos achados que fiz no decorrer deste trabalho de conclusão de curso, que me fizeram pensar a identidade docente que quero ter e, ainda, que esse desejo é possível de ser alcançado, a partir de práticas mais humanas, que valorizem o aluno e o respeitem, tendo o sentimento de afeto em uma condição de alteridade constante, reencantando e reinventando minha identidade, para que possa encantar a todo instante, demonstrando com isso o grande prazer de ser professor/a, pois, afinal, nunca somos os mesmos, estamos sempre em transformação.

2 CONSTRUINDO UMA IDENTIDADE DOCENTE: LEMBRANÇAS DE ACONTECIMENTOS - E agora? Sou professora!

Chega o momento tão esperando, aguardado e, por vezes, temido: o estágio obrigatório, proposto no sétimo semestre do curso de Pedagogia. Este, que tem sua fama espalhada pelos corredores da Faculdade de Educação (FACED) e, é sentido desde o primeiro semestre por jovens que escolheram tornarem-se professores/as.

Entrei na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) no primeiro semestre do ano de 2012, com ideia convicta de que: havia “nascido” para ser professora. Os questionamentos sobre escola, sobre o ser docente e sobre o que enfrentaria estiveram sempre presentes, mas, esse momento, o de ser professora de “verdade”, para alunos de “verdade”, em uma escola de “verdade”, estava longe de acontecer e, por isso, os questionamentos faziam-se superficiais e fictícios. Até que, como em um piscar de olhos, o momento havia chegado e, com ele, a interrogação: E agora? Sou professora!

Ao sentar pela primeira vez na sala onde teríamos as aulas da Disciplina de Seminário de Prática Docente 6 a 10 anos, por um momento, fiz o exercício de revisitar minha trajetória, buscando na memória o que vivi até então, as pessoas que haviam passado por mim e deixado suas marcas, as professoras que me ensinaram tantas teorias e práticas do ser docente e, também, aquelas professoras da escola básica que me fizeram aluna e trouxeram ao meu coração o desejo de ser educadora. São os aromas da memória que fazem com que relembremos o que nos constitui e integra, e a passagem pela educação básica fez quem sou e quem quero ser. Maria Inês Rosa e Tacita Ramos dizem que,

Ao rememorar encontros e desencontros, os professores em formação, imersos no ambiente escolar na perspectiva do estágio, passam pela experiência de um outro encontro. O encontro consigo mesmo, com o estudante em instituições escolares de ensino básico que, a partir dessa experiência, optou um dia em ser professor. Essa opção parece residir na memória, que não é puramente racional ou do campo dos conhecimentos, mas sim pertencente à sensibilidade e à estética. (ROSA e RAMOS, 2008, p.573)

Fazendo esse encontro, lembro-me da professora Cristiane, que iniciou minha caminhada na escola, quando, na primeira série, ensinou as primeiras letras e palavras, com todo o seu carisma ao me dizer: “tu não queres ler todas as placas

que têm na rua?”. Lembro-me da professora Silvana que na quarta série acolheu-me (a aluna recém-chegada na nova escola) no seu colo acolhedor e até mesmo maternal. Fez com que eu me sentisse pertencente a um ambiente que era novo, mostrando com seu sorriso de boca vermelha de batom o quanto era bom estar ali e ser professora. Lembro-me da professora Maristela que ensinava ciências com seus cartazes caprichados e coloridos, que se preocupava em nos ensinar com dinâmicas e de uma forma que entendêssemos a teia de conteúdos do trimestre. Lembro-me da professora Daiane, que ministrava ensino religioso e que deixava-nos felizes por brincar com os colegas ao cantar suas músicas, mostrando com seu jeito espontâneo e feliz a alegria de estar na escola. Lembro-me da professora Roseli, que mostrou a possibilidade de “ser humana” e “prof”, mesmo dando aulas para adultos já na universidade, demonstrando carinho com a delicadeza de despedir-se com “abraço, fica bem” ao fim de uma apreciação/correção de trabalho acadêmico. Lembro-me da professora “Berna”, também na universidade, ela quem me apresenta uma docência mais humana e o desafio que a procede, demonstrando a cada aula o prazer de ensinar e aprender e que, principalmente, “ensinar exige querer bem aos educandos” (RODRIGUES, 2008 p. 44).

Enfim, essas mulheres que passaram pela minha vida, ajudaram com seus exemplos de docência, a construir meus princípios pedagógicos, ao querer ser, uma professora humana, que sente seus alunos, que os olha e observa com carinho e atenção. E, eu, ali sentada naquela cadeira, olhando para grandes mestres como Maria Luisa Xavier, Maria Isabel Dalla Zen, Luciana Piccoli, Maria Stephanou, questiono-me: Que professora serei eu? Quais serão meus princípios? Vou ser como a Cris, como a Silvana, como a Daiane, como a Maristela, como a Roseli, como a Berna? Meus alunos irão gostar de mim assim como eu gostei e gosto de todas elas? Deixarei boas marcas para essas vidas que passarão pelas minhas mãos?

Durante o período de três meses em que fui professora de 26 alunos, em uma escola municipal de Porto Alegre, amadureci a ideia de que as experiências que vivi anteriormente e, também, as que viverei no decorrer da caminhada docente, iriam construir minha identidade. Ao refletir sobre essas vivências, percebo que, mesmo com as adversidades do cotidiano escolar como: greves, faltas, retenções, avaliações, conteúdos, planejamentos, objetivos, angústias de pais, alunos e professores etc., pude me sentir identificada ao conceito empregado por Miguel

Arroyo (2000) “humana docência”, constituída – e ainda em processo de constituição – por pedacinhos, um de cada professora, que me tornaram mais humana e mostraram o desejo apaixonado que existe no ser/estar professor.

Pelas questões levantadas anteriormente, justifico a escolha por esta temática. Pesquisar as identidades docentes e como essas se constituem, tendo em vista o foco para uma identidade docente que tem em sua história o que acredito ser a humana docência, como uma de suas características constituintes, a fim de conversar com autores que trazem significados a esse conceito e a trajetória de uma professora que vive em sua prática pedagógica o que acredito ser a “dimensão humana da docência” (FORTUNA, 2007).

3 CAMINHO METODOLÓGICO

Tendo como problema de investigação a constituição de uma identidade docente que têm como faceta constituinte a humana docência, esta pesquisa tem como questões norteadoras: de que maneira constituem-se as identidades docentes que tem em sua formação características da humana docência? Quais os diferenciais e as práticas de uma professora que possibilita a constatação de características da humana docência presentes em sua ação pedagógica? Sendo assim, a pesquisa tem por objetivo problematizar, investigar e analisar a formação das identidades docentes que possuem, dentre suas características, a humana docência como uma de suas facetas. Para isso, desenvolverei uma pesquisa qualitativa com características de estudo de caso em educação, tendo em vista meu interesse pela situação singular de constituição da identidade docente de uma determinada professora com quem dividi experiências pedagógicas no período de estágio obrigatório curricular.

Farei minha investigação em uma escola municipal de Porto Alegre/RS/Brasil, localizada em um bairro da zona norte da cidade, constituído por famílias de baixo e médio nível social. O bairro tem evoluído, por tornar-se importante para o ramo imobiliário devido à implantação da sede de um clube futebolístico importante do estado. Foram construídos muitos condomínios de casas e prédios em que residem pessoas com condições financeiras mais favoráveis. Portanto, hoje, a maior parte dos alunos que estudam no turno da manhã na escola são crianças de classe social mais favorável com pais que possuem empregos mais valorizados no mercado de trabalho e, à tarde, estão concentradas as crianças de classe social mais baixa com pais que possuem empregos não tão valorizados. Porém, a turma a qual observarei, no turno da manhã, possui, em sua maioria, crianças com carências, sejam essas financeiras, emocionais, cognitivas, etc., que refletem em suas relações dentro da escola.

Nas sessões seguintes, contextualizarei o sujeito da pesquisa, bem como as características que denominam a pesquisa qualitativa e os instrumentos que utilizarei para o desenvolvimento da investigação.

3.1 O PRIMEIRO OLHAR PARA A PESQUISA: contextualizando o sujeito a ser perscrutado

Ainda no período de estágio obrigatório curricular, tive a oportunidade de estabelecer relações de compartilhamento com professoras maravilhosas de uma escola municipal da cidade de Porto Alegre. Porém, uma professora, entre todas, chamou minha atenção e fez com que eu refletisse sobre que professora eu gostaria de ser.

A curiosidade por conhecer o trabalho desta professora inicia no momento em que vou à escola apresentar-me como estagiária e, logo, pedir vaga em alguma turma do ensino fundamental. A diretora da escola, durante a conversa, conta que havia uma turma, da professora Carla, um terceiro ano, que foi pensada especialmente para esses alunos. Questionei qual era a diferença e, então, ela explica que é uma turma composta por 11 alunos que já haviam sido retidos um ano e não poderiam ser retidos novamente e 10 alunos que vinham da A20 (2º ano do primeiro ciclo de alfabetização) em descompasso nas aprendizagens com relação ao restante da turma, principalmente na área da alfabetização. Por isso, seriam desenvolvidas intervenções pedagógicas adequadas para os processos de aprendizagens de cada aluno e um especial acompanhamento da equipe pedagógica da escola. A professora responsável por essas crianças, no relato da diretora, era uma excelente professora alfabetizadora. Essa apresentação intrigou-me, pois, qual professora seria essa? Uma “super” professora? Alguém que deveria ser um exemplo excelente para quem eu planejava ser.

Pude observar o trabalho que a professora Carla desenvolvia com estas crianças, durante as trocas de experiências em reuniões pedagógicas e quando compartilhávamos momentos entre as turmas¹. Quando nossas turmas se juntavam percebia o quanto ela era especial para aquelas crianças, no sentido de vínculo afetivo que era perceptível no primeiro olhar, ao desenvolvimento das relações interpessoais da turma e, também, quanto ao desenvolvimento constante das aprendizagens. Percebi que existia uma cumplicidade entre a professora e os alunos, o respeito mostrava-se recíproco a todo o momento e isso, em minha opinião, demonstrava o quanto essa turma e essa professora eram especiais como um todo. Com isso, as crianças da turma A32 tornaram-se, igualmente, especiais

¹ Turmas de 3º ano do primeiro ciclo de escola municipal de Porto Alegre.

para mim, porque foi o olhar curioso e investigativo que voltei para situação presente de cada uma que despertou minha curiosidade e desejo por pesquisar as características e princípios pedagógicos da professora Carla.

3.2 PESQUISA QUALITATIVA

Ao desenvolver a pesquisa no âmbito educacional, investigarei a história de formação identitária da professora contextualizada anteriormente. Levando em consideração as diferenças existentes na constituição individual das identidades, organizei a pesquisa através dos princípios e características que compõem uma abordagem qualitativa, que, por sua vez, tem como principal característica a possibilidade da aproximação do investigador com o sujeito de pesquisa, tendo “o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986 p. 11).

Portanto, ainda segundo as autoras Menga Lüdke e Marli André (1986), a pesquisa qualitativa propõe o contato estreito e direto do pesquisador com o ambiente a ser investigado, atentando, principalmente, às situações que desencadeiam fenômenos naturais do cotidiano. Busca manter o pesquisador contextualizado, a fim de que a partir destas participações seja possível a compreensão das circunstâncias particulares nas quais o determinado sujeito da pesquisa está inserido. Este contato direto será viabilizado por meio de instrumentos de pesquisa e método de estudo de caso qualitativo, os quais contextualizarei em seguida.

3.3 ESTUDO DE CASO

Como explicado anteriormente, minha curiosidade para o tema investigativo, surge a partir de uma situação singular, da prática docente de uma determinada professora. Por conseguinte, desenvolverei, aqui, o estudo de caso da identidade e das práticas pedagógicas desta professora que será o sujeito principal da pesquisa, que possibilitou a melhor compreensão sobre constituição de identidade docente e as características de uma humana docência que a constitui.

Sarmiento (2003) diz que, quando se desenvolve estudos organizacionais, em particular, nas escolas, utiliza-se quase que predominantemente o estudo de caso como formato metodológico, pois, “[...] tal formato apresenta a plasticidade suficiente para que, sendo utilizado de forma tão diferenciada, possa permanecer como poderosamente presente na base de alguns dos mais importantes contributos para o estudo das escolas e demais organizações sociais.” (SARMENTO, 2003 p. 137).

Ainda, consoante às opiniões de Sarmiento (2003), a escolha pelo estudo de caso não inclui necessariamente a escolha por um paradigma de investigação. Contudo, a opção por aderir a um paradigma investigativo, em particular quando se trata do estudo de caso etnográfico, poderá propor um formato apropriado para interpretação da ação. Por isso, elenco o paradigma interpretativo, que segundo o mesmo autor, converge no estudo subjetivo da experiência humana, tendo em vista que os conhecimentos serão produzidos mediante a interação da investigadora com os atores sociais – professora e alunos – de forma a (re)construir as representações sobre identidade docente e humana docência.

Construí a pesquisa selecionando certas características do estudo de caso elencadas pelas autoras Lüdke e André (1986, p. 18-20), visando à descoberta ao manter atenta a novos elementos que poderiam surgir no decorrer da investigação; enfatizando a “interpretação em contexto” ao considerar o contexto no qual o sujeito da pesquisa está inserido; retratando um determinado contexto de realidade ao revelar as múltiplas dimensões existentes na situação, utilizando uma variedade de fontes de informação.

Sendo assim, identifico a pesquisa enquanto um estudo de caso, quando, Sarmiento (2003) cita que o estudo de caso pode ser definido da seguinte maneira: como um exame de um fenômeno específico, neste caso, de uma única pessoa e, além disso, como uma investigação empírica que investiga o sujeito dentro de seu contexto “real” de vida. Torres Santomé, apud Sarmiento defende que,

[...] as etnografias não devem fixar-se exclusivamente na sua dimensão descritiva, mas, como modalidade de investigação educativa que são, devem coadjuvar também a sugerir alternativas, teóricas e práticas que conlevem a uma melhor intervenção pedagógica. (SARMENTO, 2003, p.155)

Por isso, observarei a professora sujeito da pesquisa dentro de seu “lar”, na sala de aula, onde acontece a “magia” – como denominado pela própria – do fazer

pedagógico, analisando cada aspecto que possa suscitar questões para novas compreensões sobre a constituição da identidade docente e o conceito de humana docência.

3.4 INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Tendo em vista que os dados coletados nesta pesquisa serão predominantemente descritivos, utilizarei alguns instrumentos que ajudarão nesta coleta, tais como: carta escrita pela professora Carla, sujeito desta pesquisa; entrevista semi-estruturada com a professora Carla; observação participante na turma em que a professora leciona pela manhã.

Refletindo sobre a ideia do autor Elbaz, apud. Sarmiento (2003, p. 146) de que, “[...] a linguagem que temos tido para falar do ensino não tem sido apenas inadequada, mas sistematicamente enviesada contra a expressão da voz dos professores”, é que escolho o primeiro instrumento de coleta de dados, uma escrita pessoal por meio do uso de uma carta. Esta escolha se fez necessária para minha pesquisa, pois busco dar “voz” à professora, bem como escutar e acolher as suas experiências. Desejo assim saber o que permeou sua escolha pela docência e, o que marcou a construção do seu ser/estar professor.

O segundo instrumento a ser utilizado será a entrevista semi-estruturada com a professora pesquisada. Penso que se desejo uma docência mais humana, logo se faz necessário uma aproximação do sujeito a ser perscrutado por meio da escuta atenta e observadora, conforme Sarmiento (2003), para uma pesquisa mais humana é preciso o esforço do ouvir, neste ato de ouvir o outro falar sobre o seu próprio fazer, dá-se a alteridade que reconhece a diferença e comunica a intersubjetividade que dá sentido à democratização do olhar. Através da conversa, analisarei os aspectos que serão primordiais para o desenvolvimento dos conceitos propostos pela pesquisa.

O terceiro instrumento será a observação participante na sala de aula da professora escolhida. Tendo em vista que ao observar crianças, dentro da sala de aula que as pertence, é praticamente impossível realizar uma observação que não seja participante. A entrada de um “estranho” surte na turma a curiosidade: o que estás fazendo aqui? O que queres? O que estás escrevendo? As crianças

questionam a presença daquele sujeito que está transformando sua rotina e, automaticamente, integram o observador ao contexto que vivem. Ademais, o objetivo da coleta de dados pela observação é que: sendo as crianças também sujeitos indiretos da minha pesquisa, por serem foco da constituição de uma determinada identidade marcadamente constituída pela humana docência, viso articular essas observações com futuras análises do fazer pedagógico da professora Carla.

4 RESGATANDO AS MEMÓRIAS DE UMA IDENTIDADE DOCENTE – o estudo de caso do ser/estar docente de uma professora

Meu intuito com esta pesquisa não é elaborar uma “receita” em que a cada passo seguido rigorosamente se fará uma professora sem defeitos, perfeita, que terá êxito sem nenhuma divergência em toda sua caminhada profissional. Também não procuro uma única humana docência, mas, sim, voltar um olhar especial à possibilidade de práticas docentes que tenham aproximações aos princípios que levem em consideração primeiramente o ser humano e seus modos de viver, agir, pensar e sentir. A partir dos exemplos da prática pedagógica da professora Carla, exemplifico minhas ideias e achados sobre os conceitos de constituição das identidades docentes que, sendo plurifacetadas, possuem a humana docência como uma de suas facetas constituintes, demonstrando os benefícios e a positividade, bem como as dificuldades que emergem a partir desta escolha.

Para que esse estudo pudesse ser desenvolvido foi necessário, primeiramente, a compreensão dos conceitos de Identidades Docentes e Humanas Docências, bem como o contexto social em que está inserido o professor contemporâneo.

4.1 EM QUE CONTEXTO ATUA O/A PROFESSOR/A?

Para início das discussões acerca dos conceitos a serem desenvolvidos nesta pesquisa, acredito ser importante entendermos o ambiente onde o/a professor/a está inserido, contextualizando a educação que se modifica na contemporaneidade. Pensarei o aluno que constitui a escola que, segundo Inês Teixeira (2007), amanhece na infância, vai crescendo no jovem e completando-se no adulto discente, a escola que forma e transforma essa criança em aluno e, por consequência, o professor que se adéqua às mudanças dos anteriores.

Trago primeiramente a questão da *globalização* que se encontra presente nas discussões sobre sociedade e nas mudanças que esta ocasiona nos âmbitos políticos, econômicos, tecnológicos etc, tendo a educação “respingos” destas mudanças. Para Antônio Moreira e Sônia Kramer (2007), a globalização, como toda palavra em “moda”, é facilmente generalizada quando empregada para explicar uma

multiplicidade de experiências. Quero chamar atenção às novas tecnologias da informação e da comunicação, não com o objetivo de elencar um “culpado” pelas transformações que ocorrem, mas sim, para examinar quais as consequências que tal processo provoca à educação. Segundo Moreira e Kramer (2007, p. 1039), as novas tecnologias “[...] socializam saberes e, em certo grau, padronizam os significados atribuídos ao mundo, à vida, à sociedade, à natureza.”, trazendo mudanças que afetam o currículo escolar e o modo como escola e professores têm de lidar com seus alunos.

As mudanças acarretadas pela globalização, segundo Fernando Hernández (1998), provocam grande preocupação por parte das escolas em propor ideias inovadoras de ensino que não serviriam apenas para complementar os conhecimentos das disciplinas existentes no currículo, mas que proporcionassem a globalidade dos fenômenos, a partir do estudo relacionado à situação de vida cotidiana, levando em conta o mundo de fora da escola e considerando a realidade dos alunos. Hernández (1998) ainda chama atenção para pensarmos com prudência sobre globalização e educação, por ter sofrido contaminação de vias mercantilistas da economia e da “mundialização” das comunicações e da informação; por isso, traz a ideia de globalização ou transdisciplinaridade, que apontam com mais segurança outra maneira de representarmos o conhecimento escolar que, atualmente, se faz desafio para escolas e professores.

Considerando que as identidades dos professores se modificam nos momentos em que a sociedade se modifica, segundo Margareth Diniz et. al. (2011) as mudanças da última década do século XX e os primeiros anos deste século caracterizam uma transição para novos modelos socioeconômicos e culturais, redefinindo as expectativas educacionais em relação à escola e ao trabalho do/a professor/a. Essas transformações acontecem dentro de um contexto onde a heterogeneidade dos alunos aumenta, bem como a complexidade do ambiente escolar.

A escola se depara com crianças que vivem a urgência das tecnologias, onde a informação é instantânea e de fácil acesso; segundo Tânia Fortuna (2014, s/p), “O fato de a maioria dos indivíduos tomar contato com o mundo através das telas do computador ou da televisão certamente determina formas de cognição diversas daquelas que, por várias décadas, influenciaram nosso modo de pensar”, trazendo mudanças ao comportamento infantil por influências da difusão destas novas

tecnologias. E, ainda segundo António Nóvoa (1999), com famílias que exigem dos professores uma tarefa da qual eles próprios já se “demitiram”, cobrando que a escola ensine os valores à tolerância e ao diálogo. Estes, muitas vezes, são os mesmos que deixam as crianças “liberadas” para as informações da internet, para assistir a filmes e jogar *games* extremamente violentos. Ainda, conforme Nóvoa (1999), o século XX foi o período onde a escola mais investiu afetivamente nas crianças e, também, o período onde as crianças ficaram mais separadas de suas famílias, o que trouxe para a competência do professor, além do ensinar, o educar as crianças para as relações interpessoais, o respeito para com elas próprias, com seus pares e até mesmo com sua família.

Sendo assim, temos crianças que vêm se modificando juntamente com a evolução das tecnologias e desenvolvimento contínuo do modo de viver humano. Elenco como grande diferencial a “urgência” com que as mudanças acontecem e o “desespero” pelo presente ser o que esperamos de um “futuro melhor”. Nóvoa (1999) diz que o professor volta a estar na centralidade das preocupações sociais e políticas quando compete a ele a formação das gerações do século XXI, a formação de recursos humanos necessários ao desenvolvimento humano, devendo preparar os jovens para uma sociedade de informações instantâneas e da globalização em ascensão. Sendo assim, o ambiente onde está inserido o professor é de constante modificação em todas as instâncias da educação, o que pode transformar-se em um mal-estar docente quando a formação deste professor não está adequada para essas exigências e faz com que a sociedade o veja como profissional medíocre e de formação deficiente.

Portanto, o contexto onde o professor está inserido é adverso à condição de sua prática. Conforme Diniz et. al. (2007), os diversos aspectos que são apresentados no contexto escolar atual afetam não somente os professores, principalmente da rede pública, mas também afetam a atratividade de jovens para a carreira docente, estes aspectos podem ser: pouca disposição política e econômica dos governos em priorizar a educação básica, massificação do ensino, precariedades de recursos nas escolas, baixos salários, feminização do magistério, políticas de formação insuficientes, violências nas escolas, desrespeito, desvalorização da profissão, entre outros. Paradigmas hegemônicos da sociedade contemporânea como individualismo, competitividade, banalização, mercantilização e espetacularização da vida, do mundo, do corpo, do sujeito para os autores Diniz

et. al. (2011) têm trazido sérias consequências para o exercício docente e para a constituição das identidades docentes, ocasionando uma grande crise no campo da educação e da formação de professores.

Uma dessas consequências, senão a mais grave, é a mudança no perfil social dos alunos que trazem experiências culturais, histórias e comportamentos diferentes das gerações anteriores. Esse novo perfil, ainda segundo Diniz et. al. (2011) seguindo as ideias de Teixeira (2007), situa-se fora das expectativas, desejos e modelos construídos pelos docentes, causando um descompasso na relação professor-aluno. A situação vem a prejudicar o processo educacional, pois professores queixam-se a todo instante desses alunos, com os quais não se identificam nem compreendem, mas com quem são obrigados a conviver, instalando-se uma relação docente/discente de ausência de aceitação, afeto, respeito, confiança e empatia.

O que chama minha atenção, fazendo relação com o observado na docência da professora Carla, é que mesmo com o contexto até então apresentado, de incertezas e inseguranças da vida cotidiana, vejo uma professora que não se deixa abater pelas transformações que são apresentadas pelas crianças, famílias e escola. Faz com que sua prática diária modifique as crianças que estão com ela, a partir do afeto, da confiança, da atenção. Reflito sobre o fato de as dificuldades que se apresentam na educação contemporânea e que foram apresentadas por diversos autores, também não estão transpassadas pelas mãos de docentes desacreditados em seu próprio ofício, desacreditados nos alunos como sujeitos capazes de aprender, desacreditados na escola por não oferecer recursos para o desenvolvimento das práticas e desacreditados nos colegas de docência que se veem na mesma situação de frustração, esses exemplos refletem, a meu ver, os alunos que estão desacreditados em si mesmos e na sua potencialidade de aprendizagem, desacreditados no professor e na escola que tentam transformá-lo em aluno mesmo que não acreditem nisso.

4.2 QUE PROFESSORA É ESSA?

Como referido anteriormente, “nasceu” em mim a curiosidade de observar e pesquisar as práticas pedagógicas da professora Carla, ao observar o modo como

ela olhava para a sua turma e em especial para cada aluno que a compunha. Pedi, então, para que a mesma me escrevesse uma carta narrando um pouco da sua constituição docente e sua escolha pela docência. Na carta, Carla conta que não queria ser professora e sim jornalista. Desejava fazer escola técnica para que pudesse trabalhar e ter condições financeiras para pagar as mensalidades da faculdade de jornalismo. Seus pais não a deixaram, para sua insatisfação, pois, teria de cursar em uma escola de outra cidade; sendo assim, por imposição dos pais, cursou o Curso de Magistério em sua cidade.

Passo a observar, através do relato da professora, o longo e sinuoso caminho de constituição da identidade docente, que tem seu início no encantamento pela profissão a partir do contato direto com as crianças. Em sua carta conta,

Fiz o curso e, no decorrer dele, fui me envolvendo e gostando do que estava aprendendo. Gostava de fazer observações nas salas de aula, de ir para o recreio das escolas brincar com as crianças, de substituir professoras eventualmente. (Carla Frantz)

O contato com o ambiente escolar e com os alunos suscitaram a (trans)formação de sua identidade, fazendo com que percebesse o seu ser docente. Conta, ainda, que não dividiu com sua família a inquietação que estava sentindo, permanecendo com a ideia de formar-se em jornalismo. Porém, seu “furor pedagógico” falou mais alto e, não conseguiu disfarçar o encantamento pela magia do ensinar. Escreve,

Até que não deu mais para disfarçar: estava totalmente envolvida com a Educação e fui cursar Letras. [...] Imagino que deves estar te perguntando, mas o que fez com que eu me envolvesse com a educação. Penso que foi a prática de sala de aula. Enquanto lecionava, percebia a magia que era perceber as crianças aprendendo. Eu ficava feliz junto com elas. E essa alegria foi me contagiando a ponto de eu não pensar em fazer outra coisa da minha vida profissional a não ser dar aulas. (Carla Frantz)

Logo que recebi a carta, não sabia ao certo o que estaria escrito naquelas linhas, mas, idealizava. Esperava uma carta emocionada, dizendo que seu sonho sempre fora ser professora, porém, minha ideia estava equivocada e, logo, frustrada. Uso “frustração”, por estar inteiramente ligada a uma idealização de professora que criei na minha imaginação, no sentido de estereótipos que foram dissolvidos ao

perceber que, para ser professora, não é fundamental ou imprescindível ter “vocação” ao magistério e, esta carta me fez refletir sobre o fato de que para ser professora não preciso necessariamente ter brincado de escolinha quando criança, ensinar às bonecas, gostar de crianças ou ser a melhor da turma na escola. Mas, sim, ser alguém que esteja aberto a novas descobertas, que seja curioso, que possa amar e deixar-se envolver pela “magia” da educação e que tenha a característica que me deixa curiosa, a de ser “humana”.

4.3 O QUE CONSTITUI AS IDENTIDADES DOCENTES?

A partir dos relatos iniciais da carta enviada pela professora Carla, questiono: O que desenvolve e constitui as Identidades Docentes de muitas professoras e, de maneira singular, da professora Carla? Quais são as características que fazem com que desenvolvamos e constituamos nossas identidades, sejam elas caracterizadas e adjetivadas pelo humano?

Quando pesquisamos o significado da palavra identidade no dicionário, encontramos: “qualidade de idêntico; conjunto de características de um indivíduo (nome, idade, peso, altura etc.)” (Silveira Bueno, 2007 p. 417), acabamos por pensar no que é idêntico e, ao mesmo tempo, as características que os distinguem, sejam essas: a cor do cabelo, a data de nascimento, o gênero sexual, o número do registro, enfim, características que constituem o sujeito desde o princípio. Stuart Hall (1997, p.8) traz a ideia de “[...] identidades culturais – aqueles aspectos de nossas identidades que surgem de nosso “pertencimento” a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e, acima de tudo nacionais.”.

Não poderei pensar a identidade docente como uma “unidade monolítica de um sujeito” como nomeia Maria de Lourdes da Silva (2009), pois, ainda segundo a mesma autora, identidade é um sistema de relações e representações que se entrelaçam de forma complexa. Sendo plurifacetada, temos identidades que nos atravessam como a pessoal, a social, a profissional, enfim, somos constituídos por estas que se entrelaçam. Por essa razão, pensarei identidade docente no plural, partindo do pressuposto de que identidade é tudo o que nos pertence e, que não necessariamente “nasce” conosco, todavia, conforme vivenciamos diferentes culturas pode se modificar, reconhecendo não apenas características físicas ou

burocráticas, mas observando os diversos saberes oriundos de experiências, tempos, espaços e discursos que (re)configuram o modo de ser e estar professor. Eliza Cristina Montalvão e Maria da Graça Mizukami afirmam que,

Assumindo que tais saberes são construídos ao longo de toda a vida, começando, portanto, antes mesmo da formação inicial, passando por ela e acompanhando toda a formação continuada, eles englobam, inicialmente, teorias e crenças oriundas da vivência particular de cada um, ao longo da vida pessoal e escolar, e que, posteriormente, vão sofrendo influências diversificadas, oriundas de processos de formação que são consolidados e revalidados na prática docente. (MONTALVÃO E MIZUKAMI 2002, p. 101)

Silva (2009) afirma que “[...] nossa auto-identificação encontra apoio no grupo ao qual pertencemos, com a possibilidade de situar-nos dentro de um sistema de relações.”, sendo assim, a identidade docente se inicia desde o momento da escolha pelo ofício e, também, no momento do contato com os discentes (o que ocorre com a professora Carla), ganhando suas primeiras características a partir das experiências vividas pelos sujeitos. Seguindo as reflexões das autoras Montalvão e Mizukami (2002), que utilizam as ideias do autor Marcelo (1998), a relação de reflexão entre o pensamento e a ação docente tem início no momento em que o professor está em formação, quando tal relação não é clara ou conhecida, estando associada às situações da prática. Por isso, identidade docente nunca estará finalizada, sendo constantemente (re)configurada a partir de reflexões na e sobre a prática docente.

Ao analisar a constituição da identidade docente da professora Carla, percebo que se constitui diretamente pelo olhar voltado ao aluno e às experiências vividas durante o período de formação. Ilustro esta constatação com trecho retirado da carta em que escreve narrando sobre sua constituição,

Quando olho para trás e vejo minha trajetória, gostaria de mudar muitas das práticas que tive, mas foram essas práticas que me constituíram. Antes eu queria turmas com alunos que tivessem o mesmo nível de conhecimento em relação às aprendizagens. Hoje entendo que os alunos que me desafiaram são os que mais me fizeram crescer tanto no que se refere à pessoa quanto à profissional que sou hoje. (Carla Frantz)

O que era no início uma imposição da família, acaba se tornando prazeroso e um desejo profissional. Montalvão e Mizukami (2002, p. 104) trazem aspectos do saber docente plural – inspirados na ideia de Tardif, Lessard e Lahaye (1991) – que se originam: da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência. Trago dois destes aspectos que acredito serem importantes para a compreensão sobre a formação desta identidade. Primeiro, o saber derivado da formação profissional, referente aos saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores, que tomam o professor e o ensino como objetivo, articulando os referenciais apresentados com a prática. E segundo, o saber derivado da experiência, desenvolvido pelo exercício da prática da profissão, aqui, refere-se aos saberes práticos e não da prática, onde o professor interpreta, compreende e orienta as dimensões de sua profissão, incorporando-se aos “habitus” diários que expressam um saber-ser e um saber-fazer validado pelo cotidiano. Os dois aspectos elencados anteriormente refletem o ser/estar docente da professora em questão, já que, a cada dia, nossa identidade é posta em “xeque” pelas novas demandas da escola e dos contextos sociais em que estamos inseridos.

Hall (1997) defende que a identidade se tornará questão quando, esta, passar por uma crise, que acontece por consequência do deslocamento e descentração do sujeito, que perde o “sentido de si” saindo de sua zona de conforto. Acredito que passamos não apenas por uma crise, mas por uma constituição que está em crise constantemente. Miguel Arroyo (2011, p. 23) questiona: “Estamos em crise de identidade profissional ou de conformação de novas identidades? Nestes tempos somos obrigados a mudar nossas práticas e nosso trabalho, somos levados a repensar-nos em nossas identidades profissionais.”, o contexto no qual o professor está inserido provoca essa descentração e deslocamento, nossa identidade se (re)configura conforme a sociedade é (re)configurada, conforme contextualizado em seção anterior.

Na atual conjuntura, a escola demanda dos professores novos saberes e experiências que fazem “gaguejar” – expressão empregada pela autora Sandra Corazza (2001) – a identidade docente e sua constituição no sentido de abalo das certezas. Já não basta para a presente sala de aula um professor que pense apenas no ensino da matéria, sua disciplina e seu plano de ensino, mas, sim, um professor que, seguindo as ideias de Nóvoa (2009), tenha uma prática reflexiva e formativa, que invista em práticas que centralizem na aprendizagem dos alunos, que tenha

uma formação embasada “dentro” da própria profissão, baseado na aquisição de culturas profissionais, aprendendo com os professores iniciantes e também com os veteranos, que se preparem para auto-reflexão, não separando as dimensões pessoais das profissionais por ser imprescindível uni-las, já que muito do que ensinamos é a partir do que somos. Arroyo (2011, p. 24) aponta que as tensões identitárias acontecem em tantas salas de aula, pois “[...] os alunos nos exigem pensar, dar conta de sua educação, somos obrigados a aprender o que nem sempre aprendemos nos cursos de formação, de licenciaturas ou de pedagogia – a sermos educadores(as)”. Ainda conforme Arroyo,

A lacuna identitária fica exposta na urgência de olhar para os alunos, para o que a turma traz. Seu viver ou mal-viver passou a ser um parâmetro obrigatório para repensar quem somos como profissionais nas salas de aula. Estamos passando por uma ampliação de identidades antes referidas ao que ensinamos e em que treinamos. (ARROYO 2011, p. 25)

Entramos em crise de identidade por conta do conjunto de mudanças que acontecem e estão por acontecer na educação e, que até certo ponto, são esperadas, mas o despreparo dos professores de diferentes níveis de escolarização causa esse mal-estar docente que, segundo Silva (2009), traz a dicotomia do “eu real”, aquele que o professor consegue ser efetivamente na escola e o “eu ideal” aquele, que os professores queriam ser ou que gostariam de ser. Nóvoa (2009) defende que nós sentimos a necessidade das mudanças que nos são propostas, mas nem sempre é possível definir um rumo a ser seguido, criando-se um excesso de discursos que se traduz em uma pobreza de práticas, ou ainda, uma prática insuficiente de sentidos.

Acredito que o maior desafio recorrente no âmbito educacional é o de que o professor precisa estar atento a todos os fatores que perpassam sua sala de aula e a contextualizam. Ensinamos e compartilhamos vivências, experiências, pensamentos, críticas etc, através do testemunho das nossas próprias vivências e experiências. Modificamos-nos a cada aluno, a cada ano, a cada tempo, não somos meras repetições de livros e teorias, somos vidas que devem se reencantar e encantar a todo o tempo e, talvez, seja esse o grande prazer do ser professor, nunca somos os mesmos, estamos sempre em transformação.

Concluo a explanação inicial sobre o tema identidade, especificamente sobre sua constituição, citando Arroyo que faz pensar sobre o próximo tópico importante de discussão, a humana docência, quando expõe que:

Sermos obrigados a ver as crianças e os adolescentes, os jovens e adultos com que se convive nas salas de aula como humanos plenos, em processos de formação na totalidade de potencialidades humanas e em formas de viver tão precarizadas, assumir essa complexa tarefa como um trabalho profissional terminará por alargar o projeto de realização profissional e humana a que todo docente tem direito como ser humano pleno que é. [...] Em outros termos: aprender com os educandos a sermos educadores amplia e enriquece nosso projeto de realização profissional e humana. O professor é um ser humano, sua docência é humana docência com tudo o que implica escolha, de realização humana. (ARROYO, 2011, p. 26)

5 IDENTIDADES DOCENTES: A HUMANA DOCÊNCIA COMO FACETA CONSTITUINTE DE UMA IDENTIDADE – trançando as descobertas da pesquisa

Desenvolvi esta pesquisa com o objetivo de estudar os conceitos de identidades docentes e humanas docências, a fim de explorar modos de ser e estar professor/a na contemporaneidade dentro do contexto escolar que vivenciamos e observamos, principalmente no contexto da escola pública. Realizei entrevista e observações na sala de aula da professora Carla, em quem acreditei que poderia encontrar vestígios de uma docência que teria por princípios o olhar especial para o aluno como um ser humano repleto de potenciais e também limitações. Problematizei este tema, perguntando de que maneira a humana docência poderia ser característica constituinte destas identidades que são perpassadas por tantas experiências e situações adversas e quais as pistas que as práticas me apresentariam. Trarei neste capítulo as reflexões que fiz acerca da docência da professora Carla e os autores que possibilitaram esta conversa tendo a prática e a teoria imbricadas.

5.1 AS APROXIMAÇÕES DO CONCEITO DE HUMANA DOCÊNCIA NO PROCESSO DE SER/ESTAR PROFESSOR/A.

Sinto a necessidade de citar novamente Arroyo (2011, p. 26), “O professor é um ser humano, sua docência é humana docência com tudo o que implica escolha, de realização humana”. Esta frase me faz pensar, pois, sim, todos nós somos humanos em constante transformação, nossa docência é humana, contudo, a opção por esta postura implica escolhas e, de fato, são estas que despertam minha curiosidade. Pude observar a escolha por uma docência mais humana, estando dentro da sala de aula da professora Carla, voltando um olhar especial para suas práticas e para a maneira como a mesma atinge cada aluno/a. Esta escolha fica perceptível quando na entrevista diz,

Não importa a idade que ele vai chegar pra mim, o tempo de aprovação, reprovação, enfim, olhar pra ele do jeito que ele é e, a partir daí construir. Nada daquela história de: vamos ver o que o outro professor diz, não ficar remoendo aquela história do que o outro não fez, é trabalhar em cima do que eu tenho ali, pra mim isso é fundamental. (Carla Frantz)

Humana Docência é um conceito empregado pelo autor Miguel Arroyo (2000) em seu livro “Ofício de Mestre”. Deve-se levar em consideração, para compreensão do conceito, o contexto da educação brasileira no período em que o autor escreve. Vivia-se um período em que era vigente a luta pela Educação Popular, que defendia a ideia de educação vinculada com libertação, emancipação e politização do povo, buscando uma desmistificação da escola “adestradora” para uma escola preocupada em construir e democratizar os saberes, com pensamentos intimamente preocupados com a desconstrução de práticas bancárias, autoritárias, com transmissão de saberes por uma lógica tradicional. Em consonância às ideias da educação popular, iniciaram-se alguns questionamentos, mas, o que mais interessa ao meu estudo é: que tipo de professores foram constituídos a partir do período onde a escola se abre para propor ser um tempo e lugar de construção e de democratização de saberes, valorizando os conhecimentos da experiência além dos conhecimentos escolares?

Tendo como referência o exposto acima, reforço que em minha concepção entendo o professor como mediador de aprendizagens vinculadas a suas vivências, relações, pensamentos, críticas sociais etc., que ajudam a construir cidadãos e seres humanos que possam ser críticos e construtores de suas próprias ideias. É visível a postura da professora Carla quanto a essa questão, quando na entrevista diz,

[...] minha vontade é de muitas vezes dizer as coisas pra eles, dos conceitos que eu estou trabalhando, mas, quando tu consegue escutar e deixar o ponto de vista deles vir, fica muito mais forte mais consolidado o conhecimento que a gente ta trabalhando, diferente das coisas impostas por mim. (Carla Frantz)

Porém, é preciso pensar quais os professores que foram formados para essas competências. Não existe no curso de Pedagogia uma disciplina que nos ensine a sermos “humanos”. Estes conhecimentos derivam das vivências do professor como ser pertencente a uma sociedade e em constante processo de imersão em diferentes relações sociais, fora do âmbito estritamente profissional, no caso a instituição escolar. É, então, que encontro o ponto de ligação com a identidade docente, pois a imagem de professor “mestre ensinante de saberes”, vem sendo alterada pelas necessidades e competências que a escola, aqui destaco os alunos, nos apresentam.

Acredito ser inevitável o questionamento de professores em formação e, também os que estão no ofício há anos, ao se depararem com essa realidade. Por que: E agora? Sou professor! E essas crianças, jovens, adultos clamam por alguém que tenha um olhar diferenciado e humano voltado para eles. Sendo assim, afinal, qual meu compromisso social? Devo ensinar os conteúdos escolares do currículo escolar com competência, mas que sentido terá esses conteúdos para quem ensino? Vivemos, então, o desafio de contribuir para a formação desses sujeitos para além da regularidade do direito à escola, à educação e do ensinar o domínio das habilidades primárias.

Arroyo (2000) defende a necessidade do ensino ao conhecimento, ao saber, à cultura e os significados desta, à identidade, à diversidade, à memória coletiva, ao desenvolvimento pleno como humanos. A partir destas vivências, começamos a repensar a imagem tradicional da escola e, por conseguinte, repensar as identidades docentes.

Pensar em ensinar a ser humano pode parecer um pensamento ambíguo, já que todos nós nascemos humanos, mas isso não basta, é preciso aprender a sê-lo. Segundo Arroyo (2002), vivemos um constante processo de aprendizagens humanas e esses processos acontecem mediante as relações com quem já passou por essas aprendizagens. Encontramos aqui o “papel” da humana docência no modo em que somos e estamos professores, pois, somente aprendemos a ser humanos em contato com outros seres humanos e, por tantas vezes, o professor será o único referencial de “humanidade” deste aluno. Arroyo (2000) acredita que aprender a matemática, a escrever e ler, a geografia, a história, as ciências são aprendizagens possíveis de se fazer sozinho, porém, não aprendemos a ser humanos sem as relações interpessoais. Acredito que se faz necessário refletirmos sobre o fato de que as informações às quais temos acesso nos tempos atuais são facilmente alcançadas, porém, nem sempre essas vêm carregadas de sentidos e significados. É neste sentido que vejo o “professor humanizador”, o mediador que trará conteúdos curriculares juntamente com suas experiências, “didatizando” e humanizando o processo de ensino e aprendizagem, pois não se trata de um processo mecânico, mas, sim, humano. Sendo assim, proponho uma reinterpretação de nosso “ofício de mestre” (ARROYO, 2000), integrando a humana docência a esta nossa função de ensinar.

5.2 DO PRIMEIRO OLHAR PARA TURMA

Como contextualizado em sessão anterior, a turma a qual observei, que tem como professora a Carla, é uma turma diferenciada pensada pela escola para ajudar alunos que estavam em descompasso nas aprendizagens em relação aos outros alunos do segundo e terceiro ano do Primeiro Ciclo. Em entrevista, Carla aproxima-me um pouco mais desta realidade, quando conta que no início do ano recebeu uma turma de terceiro ano do Primeiro Ciclo, com 21 alunos, sendo 11 alunos mantidos² e 10 que vinham do segundo ano com descompassos na linguagem, na quantificação dos números e também com questões relativas ao comportamento e com as relações entre eles.

Refleti sobre qual seria minha conduta frente a este desafio, fui “treinada” a receber um ou dois alunos com alguma dificuldade, aprendi a desenvolver uma prática que possa ajudar essa criança a progredir, planejamento diferenciado, caixa de atividades para diferentes níveis de escrita, enfim, mas a questão é como fazer isto quando se tem uma turma onde basicamente todos possuem descompassos na aprendizagem? Como desenvolver uma prática que olhe a cada um? Cheguei à conclusão de que o primeiro passo é não ter medo da dificuldade, quando conseguimos ver o desafio como motivador da prática. Paulo Freire em seu livro que reúne uma coletânea de cartas à quem ousa ensinar, diz que:

Há sempre uma relação entre medo e dificuldade, medo e difícil. Mas, nesta relação, obviamente, se acha também a figura do sujeito que tem medo do difícil ou da dificuldade. [...] A questão que se coloca não é, de um lado, negar o medo, mesmo quando o perigo que o gera é fictício. O medo, porém, em si é concreto. A questão que se apresenta é não permitir que o medo facilmente nos paralise. (FREIRE, 1993, p. 39)

O que quero dizer com esta citação é que sentiremos medo e angústia, mas, como expressa Arroyo (2011), é necessário fazer uma escolha: ou entrega-se ao desafio e se procura mediação da resolução do que fora apresentado, ou sucumbe-se à repetição de algo que não está dando certo por algum motivo. Observei a professora Carla desde o início do meu estágio obrigatório indiretamente, quando nos encontrávamos na escola e no período de construção desta pesquisa diretamente na sala de aula. O que sempre percebi é que ela fez a escolha por

² No município as crianças não são ditas como repetentes, mas sim, mantidas.

entregar-se ao desafio, buscando, a cada momento, meios de transformar essa turma e “resgatar” em cada um a alegria e a confiança para com a escola. Em entrevista diz,

A primeira coisa que eu fiz foi: essa turma tem que se transformar num grupo de trabalho. No primeiro mês eu me voltei para isso, então todos os conhecimentos que eu trabalhei eram conhecimentos que não estavam muito além do que eles poderiam fazer, todo mundo conseguia fazer, por causa da autoestima também, eu fiz um trabalho de relações assim, do quanto cada um de nós era importante dentro do grupo. (Carla Frantz)

A partir deste relato, inicio minha reflexão sobre o primeiro olhar que devemos voltar para a turma e para cada aluno que nos é apresentado. Observo que a professora Carla não inicia com o olhar de julgamento da turma, não quer dar valor apenas ao parecer entregue do ano anterior quanto ao que não conseguiram atingir. Faz do tempo presente a ferramenta principal para desencadear sua prática. Conquistando os alunos aos poucos, foi mostrando o quanto eram importantes e especiais, para que não pensassem “eu não posso, eu não consigo, tudo bem, não preciso da escola”. Ela acredita e confia que eles podem e demonstra isto para as crianças desde o primeiro dia de aula. Arroyo (2000) traz esta discussão no seu livro “Ofício de Mestre” quando diz,

Sabemos pouco sobre eles e elas, sobre suas vontades de saber e de experimentar, porque o foco de nosso olhar não esteve centrado nos educandos e em como expressam sua vontade de ser, viver, aprender. O foco de nosso olhar desde o primeiro dia de aula ainda continua fixo na nossa matéria. (ARROYO, 2000, p. 56)

Vejo na professora Carla o contrário do que se vê na maioria dos docentes, como expressa Arroyo. Vejo alguém que se preocupa em olhar as primeiras hipóteses, os conhecimentos já adquiridos, as vivências, o modo de ser e de viver de cada aluno. Esse primeiro olhar observador e cuidadoso que a professora Carla voltou para seus alunos trouxe grandes resultados, pois, segundo ela, no início do ano ela tinha uma turma que não conseguia se expressar, não compartilhava suas hipóteses e opiniões sobre os assuntos, que estava acuada em uma reprovação ou rótulo negativo imposto anteriormente. Uma turma que se escondia atrás da bagunça e da confusão como escape para a frustração do “não aprender”. Na

medida em que os/as alunos/as percebem um olhar diferenciado de quem acredita na potencialidade deles, não julgando o limite que fora traçado precocemente, inicia-se a transformação da turma A32.

5.3 DOS PRINCÍPIOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Muitas das pistas que encontrei sobre uma identidade docente construída por características da humana docência surgiram através dos princípios que embasam a prática pedagógica que pude observar na docência da professora Carla. As constatações que apresentarei, obtidas através desta pesquisa, vão ao encontro da ideia de Rodrigues ao falar que,

Ser humana na prática, como defende Arroyo (2000) exige, além do domínio das teorias, elaboração pedagógica, que não deve ser confundida com a aprendizagem e o domínio de mais uma teoria. “É antes um saber sobre o percurso pedagógico, formador, que vai tornando possíveis as possibilidades de sermos humanos.” [...] humanizando assim os espaços e tempos escolares, humanizando a sala de aula. (RODRIGUES, 2008, p. 43)

Em entrevista, Carla aponta princípios imprescindíveis para sua prática, estes são: o respeito com as crianças, o saber e querer ouvir a todos, a organização das rotinas e dos planejamentos e a busca constante de conhecimentos por parte da professora. Nos dias em que fiz observações na sala de aula da professora Carla, pude perceber a vivência dos princípios citados anteriormente, o que me deixou motivada e “orgulhosa” por ter encontrado alguém que faz o que fala e defende suas ideias, com humildade e espontaneidade. Aqui vejo a professora Carla como humilde por uma ideia de “humildade docente”³ embasada no que defende Paulo Freire, em sua carta das qualidades indispensáveis ao melhor desempenho de professoras e professores progressistas, que diz,

De fato, não vejo como conciliar a adesão ao sonho democrático, a superação dos preconceitos, com a postura in-humildade, arrogante, na qual nos sentimos cheios de nós mesmos. Como ouvir o outro, como dialogar, se só ouço a mim mesmo, se só vejo a mim mesmo, se ninguém

³ Crio essa expressão para diferenciar do termo humildade do senso comum, a fim de pensar como, nós docentes, podemos ser humildes em nossas práticas e princípios.

que não seja eu mesmo me move ou me comove? Se, humilde, não me minimizo nem aceito humilhação, por outro lado, estou sempre aberto a aprender e ensinar. (FREIRE, 1993, p. 56)

Trago a ideia de “humildade docente” traçando uma linha de ligação entre o respeito trazido como princípio pela professora Carla. Neste sentido, ela se refere ao respeito no sentido de valorizar a ideia e o conhecimento de cada criança, não fazendo julgamento do que não sabe, do que não consegue. Carla diz: “eu não olho para aquela escrita julgando: ele não sabe isso, ele não sabe aquilo. Olho para aquela escrita e o que eu tenho que fazer a partir dela” (Carla Frantz). Reflito, em que posição poderíamos respeitar esse aluno que está em descompasso com os objetivos que a escola e professoras/es traçaram para ele sem nos colocar em “humildade docente”? Carla não teria atingido seus alunos da maneira como fez sem antes libertar-se da arrogância que a posição de professor/a muitas vezes nos possibilita, de que “eu sei e tu não, portanto faça o que eu mando.” Antes de qualquer atitude, tratou os alunos com respeito e dignidade e fez com que, desta forma, produzisse neles o sentimento de respeito e admiração, não minimizando seu ser professora, mas fazendo o seu estar professora presente e real para as crianças.

Seguindo o desejo do respeito, Carla aponta a necessidade de saber ouvir o aluno. Ouvir quando as crianças trazem hipóteses diferentes das que havíamos planejado ouvir muito mais antes de falar. Traz este princípio como quem faz uma pesquisa, primeiro se escuta, depois se faz reflexão, estudo, se pensa o planejamento e a ação a partir do que foi escutado, e esse processo se repete por diversas vezes nem sempre na mesma ordem. Em entrevista, Carla expressa o quanto a aprendizagem do saber ouvir o aluno ajudou em suas práticas quando diz,

Isso foi uma coisa que eu fui aprendendo aos poucos. Eu não conseguia ouvir muito, falava mais do que ouvia, e fui vendo que dava muito mais certo quando tu escutas. Quando tu consegues escutar e deixar o ponto de vista deles vir, fica muito mais forte mais consolidado o conhecimento que a gente está trabalhando. [...] é muito gratificante isso que eles fizeram hoje, de dizer, dar a opinião deles sobre cada um dos conceitos que a gente trabalha, pra mim, é muito prazeroso. (Carla Frantz)

Neste dia, estava fazendo observação na turma, e a professora Carla havia planejado o desenvolvimento do conceito de metade. Então, primeiramente as

crianças organizaram-se em roda no meio da sala, todos sentados no chão, juntamente com a professora. Carla inicia a exploração fazendo uma motivação prévia do assunto, perguntando às crianças o que elas sabiam sobre a palavra “metade”, o que para elas significava. Surgiram várias respostas como: “metade é o que a gente divide em 2”, “metade da laranja, Sora”, “quando a gente dá um pedaço igual pra cada um é dividir, mas não sei se é metade”, essas são frases das crianças que havia anotado neste dia, mas o que desejo refletir com isso é: antes de “despejar” nas crianças um conceito básico e simples como o de metade, a professora Carla decidiu ouvir as hipóteses que cada um tinha e, a partir das perguntas e falas das crianças, apresentou o conceito de metade. E ainda diz na entrevista,

Não adianta eu chegar aqui com o conceito de metade pronto, colocar ali no quadro e a gente vai fazer e eu vou dizer tudo como tem que acontecer e eles não vivenciarem. Então assim, a partir do momento que eu aprendo como professora que eles vivenciando, eles falando, eles saindo do ponto de vista deles, pra tentar chegar em um nível superior de conhecimento, cara isso, é pra mim, tudo em termos de sala de aula, é o que me faz vir aqui e continuar cada dia, porque é muito prazeroso perceber as hipóteses deles, conhecer as hipóteses deles assim. (Carla Frantz)

Maria Luisa Xavier e Maria Bernadette Rodrigues (2002) discutem sobre a perda do espaço das ideias das crianças a partir do primeiro ano do ensino fundamental. Apontam como os saberes, desejos e curiosidades das crianças são dispensáveis dentro do ambiente escolar, deixando de ser compreendido como conteúdo escolar. Ainda segundo as autoras, não há tempo para as perguntas, para as hipóteses, para as curiosidades e manifestações dos conhecimentos anteriores. A prática da professora Carla vem nos mostrar o contrário do que criticam as autoras, pois há espaço dentro do fazer pedagógico para todas as possibilidades de participação de cada aluno e estou cada vez mais convencida de que esse espaço é de fato possível e merecedor de atenção. Arroyo (2004) em seu livro sobre as imagens quebradas da trajetória de alunos e mestres, defende que ouvir o que as crianças sabem sobre si mesmas e sobre o mundo pode ser uma forma de valorizá-las e mostrar a elas o quanto são importantes para o próprio desenvolvimento.

Acredito que para a realização dos princípios e práticas, discutidos anteriormente, é necessário pensar em um planejamento que seja “[...] reflexivo, consciencioso, organizado, intencional, competente, e prazeroso.” (RODRIGUES, 2008, p. 44). Carla elenca como princípio docente a organização, no sentido da

organização da rotina, do planejamento e das relações. Rodrigues (2013) em artigo que busca orientar uma melhor organização para a construção do planejamento, evoca a questão de pensarmos o planejamento com intenções e objetivos completos, sempre pensando na ação que deve ser realizada (“o quê”) e a finalidade pretendida (“para quê”) Tomar as decisões para um planejamento com significados demanda pensarmos: o que meu aluno quer aprender? O que ele necessita aprender? A partir de qual ponto posso iniciar? Como farei para que ele consiga aprender? Essas são questões que podem possibilitar um planejamento integrado e participativo que seja construído juntamente com os alunos através do olhar observador e da escuta atenta às suas necessidades. Pude observar que a professora Carla possui um planejamento adequado e desafiador para o constante desenvolvimento das crianças. A partir do respeito ao conhecimento prévio do aluno, leva em consideração a posição no processo de aprendizagem onde se encontra o aluno, absorvendo no planejamento suas necessidades. Com isso prepara uma prática que seja prazerosa para alunos e professora.

Em uma turma desacreditada em si mesma, onde metade dos alunos são repetentes, Carla conseguiu ver nesses o que professores anteriores, pais e escola não estavam enxergando, a potencialidade de desenvolvimento em termos de aprendizagens. Trago uma reflexão do autor Miguel Arroyo (2000) que discute a questão da cultura da repetência que está tão arraigada no âmbito escolar e em nossas consciências, revelando sentimentos amargos de que o aluno é quem não quer nada, não quer aprender, não consegue, não pode, a culpa é dele e não nossa responsabilidade. Quando, a meu ver, deveria ser uma relação de protagonismo mútuo, onde professor deve esforçar-se a ensinar de forma que traga significados aos alunos, bem como os alunos devem ser protagonistas desta aprendizagem, percebendo que para o processo acontecer demanda esforço e dedicação, ou seja, não há um único responsável. O autor ainda faz pensar no sentido de nosso ofício, já que não estamos sendo suficientes para essa geração, que desafia nosso compromisso social, trazendo o questionamento de qual o sentido de sermos docentes diante de alunos que apenas serão motivados a querer aprender se ameaçados com reprovação. Será que o desinteresse dos alunos por nossa docência não questiona a nós docentes e a forma como estamos praticando esse ofício? Será que não deixou de ser humana a docência?

Quero atentar para o cuidado que a professora Carla teve no início do ano com essa turma, como já contextualizado em seção anterior. Primeiramente, refletiu sobre as necessidades de aprendizagens das crianças e principalmente sobre o cuidado com a autoestima da turma. Rodrigues (2008, p. 41) diz que “[...] Alia-se à relação pedagógica humana a atitude de observar. Trata-se de sair da comodidade da cadeira de professor e circular pela sala de aula, chegar até os alunos” Podemos ver um exemplo do que traz a autora na prática da professora que, em entrevista, conta que no primeiro mês preocupou-se em transformar a turma em um grupo de trabalho, onde os conhecimentos a serem desenvolvidos não ultrapassassem os limites do que eles poderiam fazer, pois assim todos conseguiriam fazer as atividades. Diz,

Quando eu fazia atividades e trabalhava com conceitos que eu já sabia que eles dominavam, eu podia muitas vezes dizer o quanto eles conseguiam e o quanto eles podiam ajudar um ao outro dentro do que eles sabiam, então, não tinha um que não pudesse em determinado momento ajudar o outro, sempre tinha alguém que podia colaborar, eles foram percebendo que isso acontecia, a turma aos poucos foi se tornando mais colaborativa. (Carla Frantz)

Com esse relato é possível perceber a intencionalidade da prática pedagógica da Carla, quando pensa em procedimentos e estratégias diversificados para que as crianças acreditem nela e possam também acreditar em si mesmas. Diz ainda,

Tinha que ter alguém que acreditasse neles! E que confiasse neles! Por isso, antes de ter esse alguém, eles precisavam acreditar nisso, e ai, no que eles acreditam, nisso a coisa flui. (Carla Frantz)

Como exemplo disto, trago o relato que Carla faz na entrevista sobre um dos alunos da turma, um menino que havia sido retido, que era muito agressivo, com grandes dificuldades de relacionamento com os colegas e em descompasso com o nível de aprendizagem compatível a sua idade. Sinto a necessidade de escrever o relato na íntegra para melhor compreensão,

No começo do ano, o primeiro texto que ele escreveu, ele escreveu com a letra emendada, um monte de risquinhos assim, e ai, quando eu fui ler eu pensei: “meu Deus como é que eu vou dizer pra ele que aqui não está escrito nada?” Assim, porque eu sabia que algumas letras ele conhecia,

mas bom ele deve ter pensado: “vamos ver se passa assim”. Ele estava silábico pra silábico alfabético, eu sabia que ele podia colocar algumas letras na hora de escrever, mas, ele não colocou nada e ele sabia o que tava fazendo. Quando ele me entregou eu não sabia o que fazer, ai eu “bah”, não vou conseguir dizer isso pra ele agora. E levou um momento pra eu ir criando a confiança dele e poder dizer pra ele, sabe aquela primeira carta que tu escreveu? Ali não estava escrito nada e **eu quero que tu escreva, porque eu confio em ti eu acredito em ti**, e quer dizer, alguém leu o que ele escreveu e, ele a partir daquele momento, ele não fez mais aquilo de colocar qualquer letra ali, qualquer risquinho, ele começou a tentar mesmo, e quando ele começa, **eu faço um esforço tremendo pra entender o que ele ta escrevendo, pra ele se sentir encorajado** para escrever mais e mais, então, não dava pra trabalhar, por exemplo, bater no erro, eu tinha que bater no acerto: “nossa quantas letras dessa palavra tu já conseguiu acertar”, ao invés de dizer, “nossa tu não completou a palavra”. (Carla Frantz)

Grifo em modo negrito algumas partes desse relato que acredito serem essenciais para a discussão sobre as práticas de uma humana docência, pois é necessário ter a sensibilidade que esta professora teve ao receber uma escrita repleta de “risquinhos”. O que se poderia fazer? Chamar a atenção? Repreender? Fazer com que a criança se sentisse mais desacreditada? Ao contrário, Carla incentiva esse menino a ser melhor dizendo que acredita nele, que confia em seu potencial. E, pelo que conta, a reação da criança foi imediata ao ser encorajada.

Ao ler o livro “Alunos Felizes” do autor Georges Snyders (1993), questiono-me o que pode ser a alegria na escola? Logo, encontro um início de resposta ao ler o que o autor escreve e ouvir o relato que fora feito pela professora Carla. Snyders diz,

Como fazer com que os alunos sintam que podem e devem reivindicar a alegria escolar no presente? Com professores que ousem dizer a seus alunos que o trabalho na escola é o contrário do tédio: “Nós vamos viver juntos uma bela aventura”. (SNYDERS, 1993, p. 33)

É preciso ousar e mostrar isso às crianças. Ainda com relato feito pela professora Carla sobre o mesmo menino, quero expressar o resultado desta primeira abordagem. Carla narra,

Um exemplo que ficou gritante foi a chegada de uma aluna nova aqui na turma, quando ela chega mais pro meio do primeiro trimestre, ela senta do lado deste menino e ele não faz uma cara muito boa pra receber. E ai, eu chamo ele e digo o quanto ela vai precisar do apoio dele e, de quantas

coisas que ele já consegue e que antes ele não conseguia. Fizemos uma conversa sobre isso. Quando ela senta com ele e ele consegue ajudar, muito, ajudou muito mais do que eu ajudei, ela começa a ler. No dia que ela começou a ler, que ele percebeu, ele veio “professora ela ta lendo ela conseguiu ela ta lendo e eu não falei nada ela que leu”, e eu disse, “pois é foi o teu trabalho junto com ela que fez com que ela conseguisse ler, tu foi tipo o professor dela, tu que ajudou bastante”, então eles fizeram essa parceria. Como ela já ta lendo ele perguntou: “tu não quer colocar o fulano agora do meu lado? Porque eu posso ajudar ele”. Olha como foi gratificante para uma criança que foi mantida que estava com uma dificuldade ajudar outra a se desenvolver. (Carla Frantz)

Portanto, os princípios docentes que embasam a prática da professora Carla, propiciando um planejamento com objetivos e finalidades claras, desenvolvendo uma relação de afetividade e confiança recíproca, proporcionou o crescimento da autoestima da turma e, conseqüentemente, seu desenvolvimento cognitivo. Na próxima sessão, desenvolverei um aspecto importante para pensarmos a humana docência e que observo fortemente imbricado na prática pedagógica e nos princípios docentes da professora Carla, a afetividade.

5.4 DA IMPORTÂNCIA DO AFETO

A autora Tânia Fortuna (2007), em seu artigo sobre a dimensão humana da docência, traz a ideia de que “Reconhecer a dimensão humana da docência, incluindo as dificuldades do cotidiano escolar, é admitir a presença e a força dos afetos na determinação da identidade do professor e na sua atuação profissional”. Portanto, é impossível pensarmos humana docência sem discutirmos a dimensão “afetuosa” do ser/estar professor. Acredito que este é um sentimento inteiramente ligado à constituição de uma identidade docente que se caracteriza como humana docência.

Trago o afeto como respeito, já discutido anteriormente, e ainda, como uma relação de alteridade e de empatia. Não pretendo afirmar que a dimensão “afetuosa da docência” garanta que o professor/a tenha a obrigatoriedade de “amar” seu aluno, entrando neste ponto a relação de empatia humana em que nem sempre será possível identificar-se com o outro imediatamente, mas, imprescindivelmente o professor/a deve colocar-se em uma relação de alteridade com esse aluno e

oportunizar situações e exemplos por meio dos quais a turma possa, como um grupo, exercer essas relações.

Fortuna (2007) traz o significado de afeto como algo que nos toca, que atinge, que afeta e, que se manifesta sob forma de emoções e sentimentos. Quero chamar atenção ao termo atingir, já que o objetivo do/a professor/a é, de certa forma, atingir o aluno de maneira que ele possa se desenvolver e crescer. Fortuna (2007) ainda aponta que a relação afetiva no ofício de ser professor/a é obrigatória, tendo em vista que é mediante os vínculos afetivos que ocorre o processo de ensino e aprendizagem. Ouso afirmar que dificilmente se aprende com quem não se gosta. Aqui quero trazer experiências de minha vida como aluna, tanto da escola básica como da universidade, nunca “apreendi⁴” alguma matéria, disciplina, conteúdo, com professores pelos quais eu não sentia nenhuma empatia. Poderia participar da aula, tirar boas notas nas provas, mas dos conteúdos que recorro e estão gravados em minhas memórias, são apenas dos professores com os quais mantive algum vínculo afetivo, apenas dos que me atingiram e afetaram de alguma forma. Ainda segundo Fortuna (2007), a relação de ensinar é transpassada pela ação de converter o “desejo de ensinar e o desejo de aprender em conhecimento”, havendo uma reciprocidade dos sujeitos da relação ensinar e aprender.

Paulo Freire (1993) levanta a questão da humildade, apresentada em seção anterior, vinculada à “amorosidade” como uma qualidade indispensável ao professor. Defende ainda que sem “amorosidade” o trabalho docente perde seu significado. Compreendo o termo “amorosidade”, tal como Freire se refere, como o afeto docente que estou defendendo e que se faz imprescindível à prática pedagógica e, para além de ter afeto pelos alunos, o professor deve sentir afeto pelo que ensina, demonstrando o desejo e a paixão pelo aprender.

Em relação ao afeto existente na docência, Nóvoa (2009) destaca o reconhecimento de que, a necessidade técnica e científica do ser professor não o esgota, é fundamental reforçar a “pessoa-professor” e o “professor-pessoa”. As discussões levantadas tanto por Freire como por Nóvoa reforçam o que apresenta Fortuna (2007, s.p) ao dizer que “[...] a identificação e a compreensão dos professores apaixonados pelo que fazem e a própria constituição do par educativo são inelutavelmente atravessados pelos afetos.”. Portanto, para compreender o

⁴ Considerar o termo aspadado por querer diferenciar do termo aprender. Aprender no sentido de: assimilar mentalmente, compreender, captar.

professor, sua identidade e sua humana docência, não se pode desprezar a ligação que possui com os alunos e o desenvolvimento dessas relações.

É perceptível nas observações que fiz, na sala de aula da professora Carla, a paixão que sente ao ensinar e a paixão de estar com aquelas crianças, fazendo com que elas se desenvolvam cada vez mais, o que tornou-se possível pela relação de confiança que foi construída desde o início do ano letivo. Porém, a preocupação da professora Carla pareceu-me muito clara em não somente criar uma relação de afeto entre ela e os alunos, mas, também, em transformar a turma em um grupo afetivo, onde haja respeito e cooperação. Para que essa transformação acontecesse Carla narra que foi um processo desenvolvido aos poucos, na medida em que ela construía alguns limites com a turma, sendo importante pensarmos esta construção, pois, a construção de limites também representa um sinal de afeto, proteção, cuidado com o outro em uma relação de convivência compartilhada. Em entrevista Carla diz,

Eu tive de ser bem dura no início do ano com alguns aspectos de quando tinha o riso só pelo deboche e não o riso pela alegria, de estar rindo junto com o outro, eu tive que cortar isso e dizer que isso eu não ia aceitar, e eles foram entendendo que isso não era bacana. [...] Hoje a gente tem os momentos de briga, que a gente para e conversa, tem que conversar, e agora eles estão conseguindo, coisa que não conseguiam no início do ano. (Carla Frantz)

Em consonância às ideias da autora Roseli Hickmann (2002) se faz necessário proporcionar às crianças situações que oportunizem a interação entre elas e outros sujeitos, levando à independência, à cooperação e colaboração, em contrapartida à competitividade, concorrência e individualismo. Podemos vincular, a partir destas situações vivenciadas pelo aluno, o princípio da alteridade, ao colocar-se no lugar do outro e, por consequência, vivenciar a reciprocidade. O exemplo que dei na seção anterior sobre o aluno da professora Carla ilustra o que a autora apresenta e o que quero defender: não há humana docência sem afeto, respeito, alteridade e reciprocidade. Nas observações feitas por mim, percebo a prática da professora Carla intensamente planejada por grupos de trabalho o que, em conversa, defende ser sua estratégia para construir na turma a relação de cooperação. Em sua entrevista aponta que

Alguns alunos não têm ideia de número construído, que ainda estão em processo de alfabetização, mas são alunos que a turma aprendeu a ajudar, o trabalho não deixa de acontecer [...] agora eles acreditam, a gente vai possibilitando atividades que eles possam crescer. E eles sabem que às vezes o que é dado, tem um trabalho geral aqui, mas nem sempre o que é cobrado de um é cobrado no mesmo nível do outro, às vezes eles tem trabalhos diferenciados e eles sabem disso, e está tudo certo, eles sabem que é para o colega aprender, o próprio colega se coloca assim: “não, eu to aprendendo eu to conseguindo.”. (Carla Frantz)

Interessante analisar nos relatos da professora Carla o quanto as expressões acreditar, confiança e ajuda aparecem. Nóvoa (1999) destaca a importância do trabalho em equipe não sendo visto como uma conquista individual do professor, mas como faceta essencial de uma nova cultura profissional de cooperação e colaboração. Eu diria ainda que não podemos ver como uma conquista individual do professor, porque essa “nova cultura” não foi construída apenas por um sujeito, mas sim, por uma relação mútua de afeto, reciprocidade e alteridade entre professores e alunos.

Em seus relatos, Carla sempre deixou explícito o respeito e honestidade que tinha pelos alunos, ao expressar:

[...] eu não sou desonesta com eles a dizer que está bom quando não está bom, eu não consigo, então, se a coisa não tá boa no coletivo, eu vou conversar, e vou dizer “eu não tô legal, não tô achando isso bom”, e acho que essa verdade que eu vou dizer dos meus sentimentos também vai fazer eles me entenderem e, também fazer isso nas relações sociais deles. (Carla Frantz)

O cuidado e sensibilidade que apresento e defendo só podem acontecer quando há relação de afeto e pude observar essa relação presente na prática singular e inspiradora da professora Carla, que produziu muitos frutos tanto para os alunos como para a professora, o que demonstra ao dizer em entrevista:

O crescimento olhando eles pra eles mesmos, é, nossa, muito prazeroso de ver, isso me motiva em estar dentro da sala de aula, de “hoje, ah hoje vai ser muito legal” e, às vezes não é tão legal assim, às vezes é uma droga, mas a gente tenta. (Carla Frantz)

É quanto ao sentimento de prazer, a que Carla se refere, que busquei dar visibilidade no decorrer desta pesquisa, refletindo sobre a possibilidade de se fazer

uma docência que seja mais humana, voltada para o aluno, criando laços de afeto e querendo bem a ele. Rodrigues (2008, p.44) afirma que “[...] um dos saberes necessários à prática educativa – *ensinar exige querer bem ao educando.*”

Ainda segundo Rodrigues,

[...] um trabalho docente *reflexivo, consciencioso, organizado, intencional, competente e prazeroso* é indispensável para a mudança, no sentido de garantir uma permanência maior dos alunos em sala, oferecendo-lhes um fazer pedagógico mais humano e alegre. (RODRIGUES, 2008, p.44)

Concluo essa seção, refletindo sobre a citação anterior que faz referência ao ser/estar professora que pude observar na prática docente da professora Carla. Entendo que ao pensarmos um fazer pedagógico reflexivo e consciente, a partir do que se contextualiza no interior da sala de aula e das relações constituídas, é possível um desenvolvimento de trabalho prazeroso para alunos e professora, possibilitando a permanência dessas crianças na escola e, para além disso, uma permanência com significados para as mesmas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando o foco central deste estudo, reafirmo que ele teve por objetivo problematizar, investigar e analisar a formação das identidades docentes que possuem, dentre suas características, a humana docência como uma de suas facetas. Tendo um olhar singular para a constituição da identidade docente da professora Carla, com quem dividi experiências pedagógicas no período de estágio obrigatório curricular.

Teve por questões norteadoras que fizeram pensar: **de que maneira constituem-se as identidades docentes que tem em sua formação características da humana docência? Quais os diferenciais e as práticas de uma professora que, possibilita a constatação de características da humana docência presentes em sua ação pedagógica?** Acredito que alcancei o objetivo e alcance respostas para tais perguntas

O estudo da prática docente da professora Carla possibilitou-me a compreensão de que identidade não se constitui por apenas um fator determinante e preponderante, ou apenas uma característica, mas, sim, por diversas situações que (re)configuram o ser/estar docente na contemporaneidade, podendo-se destacar: o contexto em que atua o professor, as adversidades que permeiam a prática docente, as situações que nos transformam, os alunos que nos perpassam, os conhecimentos que adquirimos, as relações que concretizamos, enfim, experiências que nos (trans)formam em professores transpassados por diversas relações em um processo que é, sem dúvidas, humano. Por isso, se faz necessário reinventar-se, reencantar-se, para que possamos encantar a todo tempo, demonstrando o grande prazer de ser professor, ao percebermos que nunca somos os mesmos, estaremos sempre em transformação de identidades que irão nos pertencendo.

Através desta pesquisa pude constatar que uma humana docência é repleta de escolhas, não apenas de sim ou não. Escolhas que nos levem além do ser professor, que nos falam de estar professor diariamente, dialogando com novos desafios, não tendo medo destes que nos transformam e constituem. Uma humana docência é imprescindivelmente constituída por afetos e, também, por princípios da prática docente que levem a um constante movimento de atenção e cuidado ao respeito mútuo, à reciprocidade, à alteridade, à sensibilidade, à humildade docente,

nos demonstrando o grande prazer de se reconfigurar a todo instante com a “magia” de ser professor/a.

Em minha opinião, as práticas que fui perscrutando junto nesta pesquisa, foram de grande valor para minha constituição como docente e, também, de grande valor para futuras professoras e, até mesmo para professoras que já estão no ofício há anos. Com esta pesquisa penso estar contribuindo como exemplo e motivação para uma mudança necessária na educação contemporânea, em que alunos, professores e escolas já não são os mesmos de anos anteriores, com relação ao que desejar e esperar da escola e de suas práticas pedagógicas.

Não tenho como intuito finalizar aqui esta pesquisa que ainda me proporcionará “muito pano pra manga”, pois tendo a identidade docente como algo intérmino; provavelmente nos deparemos com mudanças, melhorias, comprovações, transformações etc. do que foi até aqui problematizado. Ainda, tendo a humana docência como um campo não suficientemente aprofundado e explorado em termos de pesquisas e estudos acadêmicos, penso que seria possível explorar mais densamente seus possíveis vínculos com a resolução do fracasso escolar. Porém, estas seriam investigações a serem implementadas a longo prazo, o que infelizmente não pude contemplar neste estudo investigativo devido às questões de tempo para a elaboração deste Trabalho de Conclusão de Curso.

A observação e a investigação da prática da professora Carla possibilitou-me estar atenta para perceber as incontáveis facetas que constituem uma determinada identidade docente, a identidade da professora Carla em sua humana docência. Uma prática que me fez pensar e projetar quem e como eu gostaria de ser/estar professora em muitos dos momentos de minha trajetória futura, comprovando que uma humana docência não precisa ser um sonho ou uma utopia, mas realidade concreta com muitos desafios e ainda mais recompensas com relação ao desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, bem como de suas relações pessoais.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2004.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BUENO, Francisco Silveira. **Silveira Bueno: minidicionário da língua portuguesa**. 2. ed. São Paulo: FTD, 2007.

CORAZZA, Sandra. **O que quer um currículo? Pesquisas pós-críticas em Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

DINIZ, Margareth; NUNES, Célia; CUNHA, Carla; AZEVEDO, Ana Lúcia de Faria. A formação e a condição docente num contexto de complexidade e diversidade. **Revista brasileira de pesquisa sobre formação docente**. Belo Horizonte: Autêntica, v. 03, n. 04, p. 13-22, jan./jul. 2011.

FORTUNA, Tânia Ramos. A dimensão humana da docência. **Revista Pátio Educação Infantil**, ano XI, nº 42 – O estresse na escola. Porto Alegre: Artmed, mai/jul. 2007.

FORTUNA, Tânia Ramos. **Cultura lúdica infantil na era digital**. **Pátio Educação Infantil**, ano XII, nº 40, Julho de 2014.

FREIRE, Paulo. **Professora sim tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo – SP: Olho d'Água, 1993. 19ª ed. Jan/2008.

HALL, Stuart. A identidade em questão. IN:_____. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 1997. p. 7-23.

- HERNÁNDEZ, Fernando. Um mapa para iniciar um percurso. IN:_____.
- Transgressão e mudança:** os projetos de trabalho. Porto Alegre: ARTMED, 1998. p. 15-39.
- HICKMANN, Roseli Inês. Ciências sociais no contexto escolar: para além do espaço e do tempo. IN: _____ (Org.) **Estudos sociais: outros saberes e outros sabores.** Porto Alegre: Mediação, 2002, p. 9-19.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. IN:_____ **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986. p. 11-53.
- MONTALVÃO, Eliza Cristina; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Conhecimentos de futuras professoras das séries iniciais do ensino fundamental: analisando situações concretas de ensino e aprendizagem. IN: MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues (Orgs.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola.** São Carlos: EdUFSCar/INEP, 2002. p. 101- 126.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; KRAMER, Sônia. Contemporaneidade, educação e tecnologia. **Revista Educação e Sociedade.** Campinas, v. 28, n. 100, p. 1037-1057, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>
- NÓVOA, António. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999.
- NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. IN:_____. **Professores imagens do futuro presente.** Lisboa, POR: Educa. p. 25-46, 2009.
- RODRIGUES, Maria Bernadette Castro. Organização das ações educativas. IN: RODRIGUES, Maria Bernadette Castro; DALLA ZEN, Maria Isabel Habckost (Orgs.). **Tópicos Educacionais I.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2013, p. 59-67.

RODRIGUES, Maria Bernadette Castro. Inclusão, humana docência e alegria cultural como finalidades da prática pedagógica. IN: ÁVILA, Ivany Souza (Org.) **Escola e sala de aula, mitos e ritos: um olhar pelo avesso do avesso**. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2008. p. 23-46.

ROSA, Maria Inês Petrucci; RAMOS, Tacita Ansenello. Memórias e odores: experiências curriculares na formação docente. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: ANPEd; Campinas, v. 13, n. 39, p. 565-599, set./dez. 2008.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo de caso etnográfico em educação. IN: ZAGO, Nadir, CARVALHO, Marília Pinto de, VILELA, Rita Amélia Teixeira (Orgs.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.137-179.

SILVA, Maria de Lourdes Ramos da. **A complexidade aos processos identitários docentes**. CEMOrOC-Feusp / IJI-Universidade do Porto. p. 45-58, 2009.

XAVIER, Maria Luisa M.; RODRIGUES, Maria Bernadette C. Organização escolar, planejamento pedagógico e disciplina. IN: XAVIER, Maria Luisa M. (Org.). **Disciplina na escola: enfrentamentos e reflexões**. Porto Alegre: Mediação, 2002, p. 33-52.

ANEXO - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Pesquisa para Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) – Pedagogia - UFRGS

Temática: ***Identidades Docentes e Humanas Docências***

Aluna-Pesquisadora: Andressa Borges e Silva

Orientadora: Profa. Dra. Roseli Inês Hickmann

Meu nome é Andressa Borges e Silva e sou graduanda do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Venho por meio deste solicitar permissão para que eu possa realizar trabalho prático de coleta de dados para uma pesquisa educacional, para fins de elaboração do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), sob orientação da Professora Roseli Inês Hickmann.

Tendo como problema de investigação a constituição de uma identidade docente que tem como faceta constituinte a humana docência, esta pesquisa tem como questões norteadoras: de que maneira constituem-se as identidades docentes que têm em sua formação características da humana docência? Quais os diferenciais e as práticas de uma professora que possibilita a constatação de características da humana docência presentes em sua ação pedagógica? Sendo assim, a pesquisa tem por objetivo problematizar, investigar e analisar a formação das identidades docentes que possuem, dentre suas características, a humana docência como uma de suas facetas.

Nesse sentido, gostaria de convidá-la a participar da presente pesquisa e, mediante o seu consentimento, gravar (em áudio) entrevista, bem como realizar observações em sala de aula e do ambiente escolar, acompanhadas de registro escrito em diário de campo. Gostaria ainda de pedir o consentimento para utilizar o nome do sujeito a ser perscrutado por esta pesquisa, sendo esta: Carla Suzana Frantz. Esclarecendo que as informações coletadas serão mantidas sob sigilo ético, isto é, não sendo mencionados o nome da instituição à qual a mesma pertence em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado, garantindo a privacidade de todos os dados que forem confidenciais.

As entrevistas e observações ocorrerão em local e data a serem combinados com a participante.

Desde já agradeço pela atenção e colaboração, e coloco-me à disposição para quaisquer outros esclarecimentos que se fizerem necessário.

Após ter sido devidamente informada de todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas;

Eu, _____, portador do RG de número _____, aceito participar da pesquisa denominada “Identidades Docentes e Humanas Docências: modos de ser/estar professor na contemporaneidade”, desenvolvida pela pesquisadora Andressa Borges e Silva, graduanda do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob orientação da Profa. Dra. Roseli Inês Hickmann, professora do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Assinatura da participante da pesquisa.

Pesquisadora – Andressa Borges e Silva

Porto Alegre, 4 de setembro de 2015.

Em caso de necessidade, favor entrar em contato com a pesquisadora Andressa Borges e Silva, através do email aborgeses@gmail.com ou do telefone (51) 85478918.