

Re-significando a profissão docente: o imaginário de formandos de cursos de Pedagogia

Maria Cecília Sanchez Teixeira
Emília Darci de Souza Cuyabano

Palavras-chave: formação
docente; profissionalidade; curso
de Pedagogia.

Resumo

Apresenta resultados de pesquisa sobre a construção da profissionalidade em formandos de cursos de Pedagogia. Tendo como suportes teóricos a Antropologia do Imaginário, de Gilbert Durand, e os estudos culturais sobre a formação docente, seu objetivo é compreender como os formandos ressignificam, no imaginário, o ideário da profissão. Constatou-se que os discursos expressavam tanto a racionalidade e a intencionalidade político-ideológica dos textos pedagógicos como um reencantamento mítico da profissão quanto a emergência de uma "pedagogia da sensibilidade", sustentada pela rede simbólica, a partir da qual construíam sua profissionalidade. A pesquisa mostrou que o conhecimento do imaginário pedagógico dos formandos pode encaminhar novas possibilidades de tratamento da formação docente, que considere suas motivações profundas.

O ser mestre não é entendido como uma opção profissional – é uma filosofia de vida; daí que o verdadeiro professor não se esgote nos limites da relação ensino-aprendizado em termos sistemáticos. Professor é menos uma profissão que uma forma de vida, uma postura integral em face de si mesmo, do mundo e do outro; é uma "vocação" de existência, carregada de todas as opções que oneram sua assunção e seu desempenho e, nesse sentido é, de novo, uma "profissão" – exatamente no mesmo sentido em que se fala de uma "profissão de fé", "profissão de valores e atitudes", que gravam (no plano do conhecimento e da ação) vida e pessoa como um todo.

Beatriz Fétizon

Introdução

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa sobre a construção da profissionalidade docente em formandos de cursos de Pedagogia,¹ que teve como objetivo, a partir da visão dos próprios formandos, compreender como estes ressignificavam, no seu imaginário, as concepções, representações e imagens sobre a profissão, veiculadas no ideário pedagógico. Em outras palavras, compreender como, a partir da cultura escolar da formação e do imaginário pedagógico, são tecidas as redes simbólicas que sustentam a profissionalidade dos formandos.

¹ A pesquisa foi desenvolvida pelo Grupo de Estudos de Imaginário, Cotidiano e Educação (Geice), do Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Cuiabá, em parceria com a Faculdade de Educação da Unemat.

O interesse por esta temática procura responder às demandas de novas problematizações e abordagens da questão. As discussões sobre a formação de professores têm denunciado o esgotamento dos modelos racionalistas de ação educativa e de suas bases simbólicas e encaminhado novas abordagens que apontam para múltiplas dimensões dessa temática ainda a serem estudadas, exploradas e pesquisadas, entre as quais a dimensão simbólica, cuja compreensão poderá conduzir à identificação das imagens organizadoras da profissionalidade e oferecer novos subsídios ao debate e ao esforço teórico.

Entendemos a profissionalidade como a entende Sacristán (1995), autor cuja abordagem converge com a abordagem que adotamos nesta pesquisa, que a define como o que é específico na ação docente, ou seja, os conhecimentos, comportamentos, habilidades, atitudes, valores que constituem a especificidade de ser professor. Isto é, podemos considerá-la como maneiras de ser na profissão, construídas na interação entre a subjetividade dos formandos (modos de pensar, sentir e agir), o contexto sociocultural no qual vivem e o território teórico/prático oferecido pelo curso de Pedagogia.

Partimos do pressuposto de que o imaginário tem por função organizar a experiência e a ação humana, colocando o homem em relação de significado com o mundo, com o Outro e consigo mesmo. Manifesta-se no que Maffesoli (1998) chama de "razão sensível", que procura integrar razão e sensibilidade, intelecto e afeto através de um pensamento implicativo. Nesse sentido, consideramos que a relação pedagógica é sempre mediada pelo imaginário, ou seja, há uma dinâmica sociopsíquico-organizacional permeando a interação entre a cultura escolar e a cultura dos formandos, entre o seu imaginário e o imaginário pedagógico.

A educação é uma prática simbólica,² um *modus symbolicus* pelo qual se trocam experiências, sensações, conhecimentos (Almeida, 2002), e a profissionalidade é o produto dessa troca simbólica que ocorre no nível do imaginário entre "as pulsões subjetivas e assimiladoras e as intimações objetivas que emanam do meio cósmico e social" (Durand, 1997, p. 41).

Nessa perspectiva, compreender a construção da profissionalidade docente implica identificar, no discurso dos formandos, as matrizes imaginárias nas quais se ancoram a

sua cultura, a sua prática educativa e a forma como ressignificam as vivências e os conhecimentos proporcionados pela escola ao longo da sua trajetória escolar.

Utilizando um enfoque hermenêutico, a pesquisa teve como suportes teóricos a Antropologia do Imaginário, de Gilbert Durand, e as abordagens sobre formação que colocam a questão pedagógica em termos culturais. A primeira, porque entendemos que o estudo do imaginário pode conduzir à identificação das imagens e das representações organizadoras da profissionalidade, que dão sentido à profissão; e as segundas, porque atribuem ao professor um novo estatuto epistemológico, valorizando sua vivência. De objeto de pesquisas que produziam discursos sobre ele, o professor e, no nosso caso, o formando passam a sujeito, autor de seu próprio discurso. Isso significa dizer que tais abordagens fazem reaparecer o sujeito em face das estruturas, o vivido em face do instituído, a qualidade em face da quantidade.

Os instrumentos de coleta de dados foram elaborados com o objetivo tanto de levantar as representações sobre o curso de Pedagogia – as motivações que levaram o aluno a escolhê-lo, as expectativas, as frustrações, os conhecimentos e as competências adquiridos –, como de proporcionar estímulos que favorecessem a emergência de imagens sobre a trajetória escolar do aluno e sobre a formação dele: experiência docente, papel e sentido que atribuía à profissão docente, o relacionamento com a escola e com os professores, as concepções de educação, a imagem do professor, a visão de mundo, sonhos, desejos, fantasias. A intenção foi compreender o que fundamentava e justificava escolhas dele, suas concepções e reflexões sobre o curso de Pedagogia e a formação proporcionada por este. Ou seja, compreender, para além do discurso oficial que, certamente, é reproduzido pelos formandos, as imagens que ancoravam suas motivações.

Para isso, o texto escrito foi escolhido como meio de expressão dos sujeitos, pois entendemos, com Ricoeur (1986), que ele é sempre manifestação do símbolo, tanto em seu sentido figurado (latente) como na sua estrutura de significação (conteúdo patente literal). A interpretação deve destacar a estrutura intencional que une os sentidos patente e latente e apresentar uma espécie de tradução da multivocidade semântica que caracteriza toda atitude simbólica, pois o símbolo é sempre polissêmico.

² Prática simbólica é aqui entendida como a manifestação de um universo imaginário numa práxis, através de um sistema sociocultural e de suas instituições. Sua função é organizar a socialidade dos grupos, na medida em que cria redes de significado e vínculos de solidariedade e de contato. Nesse sentido, toda prática simbólica é organizacional e educativa (Carvalho, 1991).

A pesquisa foi realizada com formandos de cursos de Pedagogia de uma faculdade pública de Cáceres (MT) e de uma faculdade privada da cidade de São Paulo (SP), pois era intenção também constatar se, para além da diversidade cultural e das marcas regionais dos cursos em questão, haveria uma certa homogeneidade de representações e do imaginário desses grupos de alunos. Embora escolhidos de forma aleatória, os dois grupos de formandos apresentavam traços comuns: 90% de seus integrantes eram do sexo feminino (em cada grupo havia apenas um aluno do sexo masculino) e tinham realizado o ensino fundamental e médio em escola pública. Com idade média de 31,5 anos em São Paulo e 32,5 em Cáceres, os formandos tinham, pelo menos, 10,5 anos de experiência (de um a 20 anos em São Paulo e 2 a 19 anos em Cáceres) em educação infantil, creche e ensino fundamental.

O curso de Pedagogia: imaginário pedagógico e ideário da formação

Nas sociedades modernas, a escola vem sendo considerada como uma das instituições responsáveis pela imposição de ideários e conteúdos fortemente marcados pelo processo capitalista-urbanizador. Nesse contexto, acredita-se que o professor é um agente a serviço da transmissão de saberes, crenças, valores e atitudes que são impostos aos alunos, determinando seus modos de vida e, no caso dos cursos de formação, sua prática docente futura. No entanto, tal influência precisa ser relativizada, pois os alunos se reapropriam dos valores, comportamentos, conhecimentos, habilidades, crenças e representações veiculados na escola a partir da organização profunda de seu imaginário, reinterpretando-os e ressignificando-os de acordo com seus interesses, motivações e necessidades.

Nesse sentido, o curso de Pedagogia, mais do que um lugar institucional destinado à produção e à reprodução de conhecimentos que refletiriam simplesmente os traços e valores dos projetos maiores da cultura e da sociedade, é um espaço privilegiado de produção do simbólico, ou seja, de um imaginário e de um ideário da formação docente.

A formação do professor tem sido objeto de estudos e debates exaustivos. Na década de 1970, sob o influxo das lutas pela redemocratização do País, o aquecimento desse debate se deu a partir das Faculdades e Institutos de Educação, com o encaminhamento de duas questões político-educacionais: a continuidade/extinção do curso de Magistério – 2º Grau – e a nova proposta curricular para o curso de Pedagogia. Em torno dessas questões, intensificou-se a mobilização de docentes comprometidos com a formação de professores, criando-se a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) (Brzezinski, 1996). Legitimada no meio docente de todo o País, suas reuniões anuais tornaram-se o principal fórum de debate, criação e veiculação de um ideário pedagógico sobre a formação docente.

Um estudo do imaginário e do ideário veiculados no curso de Pedagogia da Feusp (Carvalho et al., 1998), que, de certa forma, reflete o movimento mais amplo representado pela Anfope, mostrou que, no pensamento pedagógico brasileiro, conviviam duas matrizes antagônicas – a liberal e a progressista, embora ao longo da década de 1980 tenha ocorrido um deslizamento da matriz liberal para a progressista em termos de concepção de educação e de educador. Relativamente aos objetivos do curso de Pedagogia, passou, gradativamente, da formação do técnico/especialista, na década de 1970, à formação do educador na década de 1980. Na década de 1990, novas concepções ampliaram e redirecionaram a formação docente.

Uma análise das abordagens utilizadas na discussão e compreensão da formação de professores permite-nos identificar, atualmente, duas tendências investigativas principais: a que coloca a questão pedagógica em termos culturais e a que salienta o valor epistemológico da prática docente.

Os autores da primeira tendência, que pode ser chamada de "Pedagogia Radical", entendem que a formação, como processo de política da cultura, deve ir além das técnicas e das metodologias, proporcionando o entendimento da pedagogia como prática cultural, ética e politicamente responsável pela formação da visão mais pública do conhecimento, dos princípios e das práticas da dignidade humana, da liberdade e da justiça social (Giroux, 1983; Apple, 1997; McLaren, 1994). Esse discurso pedagógico filia-se à Pedagogia de Paulo Freire, de uma educação voltada para a cidadania, os direitos e os interesses democráticos.

Os professores formados a partir dessa tendência seriam "trabalhadores culturais", preparados para questionar as formas públicas, para revelar injustiças, para construir novos modos de vida orientados no sentido dos interesses coletivos e do bem comum. Sob tal enfoque, a formação do professor tem como objetivo pedagógico interrogar a natureza política da docência na escola, definida como lugar público de aprendizagem de conhecimento e habilidades necessárias à democracia plena.

Na segunda tendência, chamada de "Epistemologia da Prática", os autores voltam-se para o interior da escola, para a prática docente e a reflexão sobre ela (Nóvoa, 1992; Alarcão, 1996; Perrenoud, 1993; Sacristán, 1995; Shön; 1994). O ponto de partida é o valor epistemológico que atribuem à prática e ao conhecimento que ela produz. Em outras palavras, valorizam a prática como fonte de conhecimento mediante a experimentação e a reflexão. Os saberes da docência são aqueles produzidos pelos professores no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática. Nessa ótica, "o professor reflexivo" é entendido como intelectual em contínuo processo de formação, cujo papel é, mais do que ensinar, facilitar a aprendizagem.

Nessa perspectiva, a formação do professor tem como um dos suportes metodológicos o método autobiográfico (Nóvoa, 1992), pois a formação é entendida como autoformação. A formação acontece, então, num processo coletivo de troca de experiências e práticas.

As pesquisas sobre a prática alimentam o discurso sobre a identidade profissional do professor a partir dos saberes e significados atribuídos à docência. Entende-se que a identidade profissional é construída, tanto no confronto entre a teoria e a prática como pelo significado que o professor atribui a sua prática, a partir de seus valores, do seu modo de situar-se no mundo, de suas representações, de seus saberes, ou seja, do sentido que dá ao ser professor (Pimenta, 1996).

Vertentes da Sociologia da Educação, surgidas no final da década de 1990, voltadas ao estudo do cotidiano escolar, também têm contribuído para a reflexão sobre a formação docente. O que era tido como "minúsculo" ou "irrelevante" passa a ser significativo, isto é, busca-se captar como no cotidiano da escola, no dia-a-dia de sua atividade, o professor vai adquirindo um

saber sobre sua profissão. A constituição deste saber aponta na direção da cultura e do cotidiano (Santos, 1995).

Fazendo a releitura dessas teorias por meio de nosso referencial, podemos dizer que o ideário progressista, ainda dominante nos cursos de Pedagogia, formou-se nas águas da "bacia semântica"³ da modernidade, marcada pela hegemonia da razão, pela lógica produtivista e pelos mitos sociopolíticos modernos do Progresso, do Herói Messiânico e da Idade do Ouro (Reszler, 1981), que, em última instância, pregam o princípio revolucionário e uma ordem social mais harmoniosa e igualitária. Nessa perspectiva, esse ideário, veiculado pelo curso de Pedagogia, propõe uma educação e uma auto-educação do "homem novo", cuja missão é transformar a sociedade. Tal educação se funda sobre a dominação pelo homem da sua própria natureza e a criação de um meio social e cultural inteiramente controlado. A socialização por meio da criação de um mecanismo socioeconômico é o instrumento de uma verdadeira pedagogia revolucionária que tem por objetivo a criação de um novo tipo humano, razão pela qual a educação é considerada como um instrumento de luta.

Profissão docente: a teia de significados

Feitas essas rápidas considerações sobre o ideário da formação docente, vejamos como os sujeitos da pesquisa o ressignificavam, construindo sua profissionalidade e dando sentido⁴ à profissão.

Os formandos manifestaram, no discurso, sua percepção e visão da docência, através de valores e significados que enunciavam o modo como organizavam simbolicamente os fundamentos conceituais, afetivos e éticos da profissão.

Os dois grupos eram constituídos por alunos/professores que optaram pelo curso de Pedagogia para dar continuidade a sua formação pedagógica. Motivados pela necessidade de se aperfeiçoar, buscavam formas de resolver problemas de sala de aula e de adquirir técnicas para atuar em sala de aula, novas metodologias e experiências práticas. Tinham a expectativa de adquirir competências e ampliar os horizontes, aprofundar conhecimentos, evoluir profissionalmente, adquirir suporte teórico para a prática docente, mostrando uma visão bem pragmática do curso.

³ Metáfora hidrográfica utilizada por Durand (1996) para indicar a homologia semântica que religa epistemologia, teorias científicas, estética, gêneros literários, visões de mundo e que constituem o conjunto homogêneo de representações que manifestam o imaginário de uma época.

⁴ Sentido é aqui entendido, na perspectiva hermenêutica, como sentido ontológico e existencial da ação grupal ou individual, ou seja, não é mera explicação abstrata do real, mas sim uma explicação implicativa do real vivido (Ortiz-Osés, 2003).

Quando perguntados sobre o motivo da escolha, responderam:

– Escolhi o curso de Pedagogia por três motivos: primeiro, aprimorar meus conhecimentos; segundo, obter um certificado para quem sabe mais tarde abrir uma escola de Educação Infantil; terceiro, tanto a rede pública como a municipal exige que seus docentes tenham nível superior (Efe).

– A escolha me pareceu adequada, já que eu lecionava há muito tempo (Sand).

– Julgava ser um curso que me daria base para se trabalhar diretamente com as crianças na prática (Tef).

Mas, embora quisessem melhorar o desempenho em sala de aula através da aquisição de técnicas e de teorias, aspiravam também ao "prazer de crescer como gente, de poder aprender e ajudar" (Jan). Muitos o escolheram movidos por um certo encantamento e admiração pela profissão:

– Por afinidade e paixão, e talvez por uma certa audácia da minha parte em querer realizar sonhos mesclados com uma realidade vivida dentro do meu contexto social (Mak).

– Desde muito criança, admirava a profissão... (Jan)

Para a maioria dos formandos, o curso correspondia as suas expectativas, preparando-os para enfrentar a realidade da escola:

– Muitas matérias mostram realmente como é a realidade das escolas, e os professores se empenham muito para fazer com que isso aconteça. Lembro-me de uma frase que me marcou muito, quando uma professora falou: "Aqui vocês podem errar, mas dentro de uma sala de aula, com quarenta alunos, jamais!" (Tag).

– Em parte sim, porque algumas das matérias abordadas e alguns dos professores nos alertam para a questão da relação teoria-prática, embora eu acredite que o curso tem o enfoque voltado para a teoria (Sil).

No entanto, alguns alunos acreditavam que o curso não os preparava adequadamente:

– Eu acho que o curso não prepara totalmente, mas dá uma boa ajuda. É um espaço onde temos contato com colegas/

professores que lidam com diversos tipos de realidade: da periferia violenta e carente até a elite das grandes escolas privadas. (...) Os conhecimentos adquiridos, as teorias estudadas se tornaram um bom instrumento para enfrentar a realidade, mas talvez tenhamos que errar muito para acertar! (Sand)

– Não. Acho que o curso oferece uma bagagem teórica que dará respaldo ao trabalho, mas na realidade, ao ir para uma escola, a primeira impressão é que nunca aprendemos a dar aula por ter tido pouca aplicabilidade da teoria na prática (Nad).

Outros, destacavam a postura dos professores:

– Fala-se muito, no curso, sobre novos paradigmas para a educação; no entanto, temos professores extremamente arrogantes, despejando conhecimentos sem abertura para nos ouvir (Jan).

– Tem professores com posturas que contradizem o discurso veiculado no curso (Nad).

Quando perguntados sobre o que imaginavam que iriam aprender no curso, respondiam:

– O que eu imaginava eram técnicas para se atuar em sala de aula. Uma imaginação reflexo de um curso técnico que fiz no ensino médio. Com tantas mudanças, só a técnica não basta. Daí imaginei teorias. O que foi verdade. Muitas e muitas. O tempo passou e pude ver a importância delas. Que na época me pareciam vagas (Ane).

– Muitas metodologias que me levariam a fazer um trabalho onde eu pudesse estar colaborando para a formação de cidadãos críticos e criativos na nossa sociedade (Flô).

Poucos alunos não tinham expectativa alguma quando optaram pela Pedagogia:

– Inicialmente, acreditava que não aprenderia mais do que já sabia, devido a minha experiência. Achava que o trabalho do professor dependia mais da criatividade, sensibilidade e intuição, para lidar com os alunos e com os pais. Não imaginava que o curso pudesse me ajudar a melhorar a minha prática. Imaginei algo como o próprio curso de magistério. Achei até que seria mais repetitivo para mim (Sand).

– O curso de Pedagogia foi a minha quarta opção, a primeira foi Medicina, a segunda, Matemática, a terceira, Ciências da Computação, e a quarta, Pedagogia. Fiquei com ela por ter uma mensalidade e horário acessível (Tef).

Embora reconhecendo a importância da teoria, muitos consideravam o curso excessivamente teórico. Incomodava-os a falta de relação entre teoria e prática, o que indicava a grande influência do "modelo da racionalidade técnica", presente no curso e na trajetória dos formandos de Pedagogia, quando reclamavam de "mais prática".

– É saber que a teoria é muito bonita, mas que na escola a realidade é diferente (Mira).

– Perceber que a prática no curso de Pedagogia é diferente da teoria que ensinam (Adri).

Apontavam também como motivo de frustração a falta de preparo, a desmotivação e a resistência à mudança de professores do curso, além da desvalorização do magistério.

– O que me traz frustração é saber que a carreira no magistério não é valorizada, não estou dizendo no sentido financeiro (Tef).

– O que me deixa indignado é a desvalorização do professor que, com seu trabalho, prepara outros profissionais (Lug).

Fica evidenciado, no discurso dos formandos, que o curso de Pedagogia não está instigando, como deveria, o diálogo com a produção contínua do conhecimento (teoria), quando oferece poucas oportunidades de reinterpretá-los para os contextos escolares nos quais muitos alunos já atuam (prática).

– Em parte sim, porque algumas das matérias abordadas e alguns dos professores nos alertam para a questão da relação teoria-prática, embora acredite que o curso tem o enfoque voltado para a teoria (Sil).

– Acredito que não. Eu vejo que os alunos do curso que ainda não trabalham na área têm dificuldade para compreender algumas matérias. Falta, ainda, algum suporte prático para esses alunos (Adri).

Essa temática obsessiva foi o fator de frustração mais apontado quanto ao curso. Quando perguntados sobre o que causava frustração no curso, a maioria respondeu:

– É saber que a teoria é muito bonita, mas que na escola a realidade é diferente (Mira).

Muitos atribuíam parcela da responsabilidade aos próprios alunos:

– Depende. Se o aluno estiver disposto a buscar novas formas de como trabalhar com o seu aluno, dando abertura para a construção do conhecimento, o curso ajuda muito, mas se não houver a disponibilidade por parte do acadêmico o curso não ajudará em nada (Flô).

Apesar disso, o curso também foi identificado com espaço de socialidade e de circulação do afeto, pois nele, além do prazer proporcionado pelas aprendizagens e descobertas que davam maior compreensão do mundo e da vida, os alunos tiveram oportunidade de trocar experiências e de criar laços de amizade com professores e colegas.

– Num primeiro momento, o prazer maior foi fazer as amarrações. (...) Esse foi o maior prazer inicial, tomar contato com mais informações que se juntaram a outras e fazer descobertas que me davam uma compreensão maior do mundo e da vida (Sand).

– Acredito que seja o prazer de crescer como gente, de poder aprender e de ajudar, pois o curso de Pedagogia abrange todas e quaisquer áreas educacionais e oferece um conhecimento amplo (Jan).

A maioria apresentou uma imagem positiva do professor, reproduzindo a imagem veiculada no ideário pedagógico, segundo o qual o bom professor é um ser em permanente processo de busca de novos conhecimentos, que precisa se atualizar e se aperfeiçoar constantemente, ser um investigador, buscar novos conhecimentos, ler muito, sistematizar conhecimentos através de teorias, conhecer profundamente a área.

– O profissional da educação deve ter sede de conhecimento, viver numa eterna busca e ser capaz de transformar o objeto de seu conhecimento em lições acessíveis aos alunos, gratificando-se com a excelência dos resultados (Mic).

Mas, embora tenham valorizado a competência, em uma "leitura de entrelinhas", do discurso dos formandos emergiu a imagem de um professor dedicado, amoroso, sensível, tolerante, justo, altruísta, sugerindo que a dimensão ética e afetiva é também muito importante.

– Primeiro, ele deve ter vocação e amor pela causa que abraçou. Estar buscando constantemente mudanças e atualização através de cursos de capacitação e especialização (Flô).

– O profissional da educação deve ser humano, sensível à dor do outro, conhecer o amor, ser dedicado, tolerante, persistente, acreditar no que faz, ser criativo, gostar de ler, estudar, debater, deve ser claro, comunicativo, justo, coerente, isto é, pregar aquilo que pratica (Sand).

Trata-se da imagem de um professor movido pela sensibilidade e por uma profunda ética pessoal e profissional.

– Ser professor hoje é algo sublime, ser professor é estar vivo. Poder falar, agir, refletir. Qual profissão tem este privilégio? (Jan)

– Ser professora torna-me mais humana (Care).

O sentido da profissão extrapolava a vida pessoal, porque o magistério era encarado como uma "tarefa nobre", mesmo não sendo reconhecida economicamente. É a base de todas as outras profissões, traçando caminhos para a vida. A sua nobreza adquire um caráter sagrado, pois é uma "missão", poderíamos dizer, no sentido messiânico. Identificava-se no discurso do grupo um ideário progressista que representa, de forma secularizada, o pensamento messiânico do cristianismo (Rezler, 1981). O professor teria um papel redentor, chamado a mudar o estatuto ontológico do mundo. Caberia a ele o papel profético e a função soteriológica não só de salvar a escola, mas a própria humanidade.

– O professor é um agente transformador de idéias e tem grande influência no meio que o cerca (positiva pela atuação, ou negativa pela alienação). Embora muitos não saibam seu papel, é fundamental na formação do caráter e conhecimento do aluno (Car).

– O educador possui o poder de conscientização, de crítica, ou seja, de conscientizar a sociedade sobre os seus direitos como cidadãos, não se deixando levar pela alienação (Sol).

As imagens identificadas no discurso dos formandos mostram que o significado da profissão docente se tecia a partir da forte presença do discurso da modernidade, portanto, da racionalidade e de concepções veiculadas pelo ideário progressista.

Nesse sentido, concebiam a educação como um processo, tanto de desenvolvimento de potencialidades dos indivíduos como de preparação para a vida social, de maneira consciente e crítica – processo pelo qual as pessoas agem e interagem mediante o diálogo, num trabalho humanizador entre o homem e a natureza. Um caminho para a formação de cidadãos conscientes e críticos, mas que os tornam capazes de conviver com e compreender o outro. Um processo contínuo de aperfeiçoamento do ser humano, cujo objetivo é a busca da felicidade, da harmonia, do equilíbrio nas relações com o outro.

– Educação (...) é preparar o indivíduo (criança ou jovem) para a vida social, de maneira consciente e crítica, não alienado (Soc).

– Educação é um processo contínuo de aperfeiçoamento do ser humano que deve ter como objetivos principais a busca da felicidade, a harmonia e o equilíbrio das relações entre o homem e outros homens, isto é, entre o homem e a sociedade e também entre o homem e a natureza (...) Enfim é um exercício permanente de "humanização" do próprio homem, que deve ser praticado e melhorado a cada dia (Sand).

As imagens do professor veiculadas no discurso mostravam-no como educador, movido pela vocação e pela aptidão heróica, de um "herói apolíneo", racional, positivo, diurno,⁵ movido pelo desejo de transformar o mundo. Tal como Apolo combatia as forças ctônicas com a luz e doava a inteligência, a sabedoria e a ciência (Brandão, 1991), "o professor é a Luz do mundo" (Luc), combatendo as trevas da ignorância, conduzindo o aluno pelas sendas da ciência e do saber.

– Ele tem o papel de combater o mal gerado pela sociedade. Despertar a consciência

⁵ "Diurno" aqui se refere ao regime de imagens, no qual, segundo Durand (1997), a imaginação heróica combate os monstros hiperbolizados por meio de símbolos antitéticos: as trevas são combatidas pela luz e a queda pela ascensão. Põe, em ação, imagens e temas de luta.

de cada aluno em relação aos valores que se desenvolveram na sociedade atual (Sand).

– O professor pode tanto desestimular um aluno quanto estimulá-lo, e isso marca o aluno para o resto de sua vida; por isso é que o professor tem um papel fundamental na sociedade, pois ele conduz pessoas (Tag).

As imagens indicavam, também, o afloramento de uma sensibilidade, expressa em semantismos como: paixão, encanto pelo magistério, respeito, amor, solidariedade. Mostravam traços de um reencantamento mítico da profissão, apesar do reconhecimento do desprestígio e da desvalorização social do professor, indicando a emergência de um herói erótico, místico, noturno,⁶ movido pelo impulso vital, pela alegria de viver e pelo amor. Eros é a força fundamental do mundo, a pulsão mobilizadora do ser, que impele toda a existência a se realizar na ação (Brandão, 1991).

– Um profissional da educação, em primeiro lugar, deve ter amor pelo que faz e acreditar na educação e no poder que ela possui para transformar a sociedade (Sol).

– Primeiro, ele deve ter vocação e amor pela causa que abraçou (Flo).

Percebe-se, na visão dos formandos, que a educação possibilita o alargamento do horizonte intelectual, permitindo situar os atos e os ritos, o lugar e a encenação do ensinar e do aprender como potência na dinâmica do "vivido" diante do "instituído" (Maffesoli, 1984). Pessoas e grupos com experiências diversificadas, como neste trabalho, confrontam-se num diálogo revestido de aventura, em que cada um, a seu modo, como diria Gusdorf (1970), dá testemunho das múltiplas possibilidades humanas.

– O que mais enriqueceu no curso foi a troca de experiência entre colegas que já exercem a docência, falando das crianças, das alegrias e também dos desafios que ficam sem respostas (Nad).

– As experiências de sala de aula, o dia-dia da escola, trazidas pelos colegas, foram extremamente relevantes. Todos amam o que fazem (Jan).

Essa troca simbólica, a educação, é mediada por Eros, porque as potencialidades

do ser só se atualizam na trocas materiais, espirituais e sensíveis propiciadas pelo encontro com o outro.

Tais imagens mostram que os formandos valorizaram no professor, tanto a sensibilidade como a competência. A partir de um pensamento inclusivo, ao binômio competência técnica/competência política, os formandos acrescentavam um terceiro termo: a sensibilidade. A uma "pedagogia heróica" associavam uma "pedagogia da sensibilidade", fundada na paixão, na afinidade e no encantamento, indicando uma concepção de educação entendida como:

– (...) exercício permanente de "humanização" do próprio homem, que deve ser praticado e melhorado a cada dia (Sand).

Por isso, o bom professor é aquele que é dedicado e amoroso, relaciona-se bem com o aluno, sugerindo a imagem do mestre gusdorffiano – aquele que dá lições de humanidade; aquele que orienta o discípulo não apenas na atividade profissional, mas que lhe revela o sentido da vida; aquele que dá forma aos valores humanos. Esse professor, mestre de humanidades (Gusdorf, 1970), tem que aliar à competência técnica e política e ao espírito investigativo a vocação e o amor pela causa que abraçou. Deve ser ético, educado, carinhoso, compreensivo, justo, criativo, tolerante, humilde...

Conclusão

A pesquisa mostrou que o referencial teórico utilizado permitiu identificar no discurso dos formandos a teia de significados a partir da qual construíam a sua profissionalidade. Como fenômeno cultural, a formação docente, tal como vista e vivenciada pelos formandos pesquisados, mostrou-se um meio importante de conhecimento. Suas falas forneceram chaves para esse conhecimento em tempo presente. Cada formando, ao produzir um discurso sobre sua formação, exprimia-se por meio de esquemas de percepção, de conceitos e de imagens, associados ao ofício e às competências para o exercício da profissão docente.

A comparação dos discursos dos formandos de duas instituições distintas mostrou que, para além da diversidade cultural e regional que marcava os dois grupos, havia uma circulação ampla do mesmo

⁶ "Noturno" diz respeito a uma outra atitude imaginativa que, sob o signo da conversão e do eufemismo, inverte os valores simbólicos das imagens do tempo. Eros tinge de desejo o próprio destino, que não é mais combatido, mas assimilado (Durand, 1997).

ideário pedagógico da formação. Apesar da situação de desprestígio social da profissão apontada por vários estudos (Ferreira, 2002; Pessanha, 1992; Silva, 1996) e vivida pelo grupo, foi possível identificar, no seu imaginário, imagens positivas da profissão. No dizer de um dos alunos:

– O professor hoje vive num mundo de contradições, isto é, ao mesmo tempo em que se mantém esperançoso e acredita que seu trabalho seja transformador, tentando não se importar com a remuneração, no final do mês precisa pagar o aluguel e as contas, por exemplo (...) Ele precisa mostrar aos alunos como é o mundo e como combater as injustiças, mas, muitas vezes, ele próprio tem dificuldades em compreendê-lo para realizar mudanças. Ou seja, ele tem de manter vivas a idéia e a crença num mundo ideal, vivendo num mundo cruel e real. Mas, apesar de todos os obstáculos, continua tentando (Sand).

O discurso dos formandos expressou tanto a racionalidade, característica dos textos pedagógicos e sua intencionalidade político-ideológica, como o conteúdo emocional valorativo que circulava de forma latente nas vivências e experiências proporcionadas pelo curso. Apesar da ênfase na dimensão política da educação e da formação do professor como expressão de classe, os formandos acrescentaram outros sentidos à profissão. Revelando uma razão sensível, mostraram que equilibram no seu imaginário a dimensão heróica (herói apolíneo) e a mística (herói erótico), evidenciando o

afloramento de uma outra estrutura de sensibilidade mítica, que suaviza as concepções que vêem a educação apenas como espaço de luta.

A cultura escolar da formação e o imaginário pedagógico forneceram a rede simbólica, a partir da qual construíram sua profissionalidade. Conteúdo, ideologias, metodologias, conhecimentos e saberes oferecidos pelo curso, comportamentos e atitudes, ética revelaram-se ancorados nos valores culturais que, como mediadores simbólicos, fazem a ponte entre o ideário pedagógico e o imaginário dos alunos.

Assim, podemos dizer que a profissionalidade dos formandos mostrou-se estruturada em torno de conhecimento, de espírito de investigação, de qualificação contínua, de ética, de abertura a mudanças, de amor à profissão; que seja qualificado, que domine os conhecimentos, que possua didática ao transmitir os conteúdos e que tenha ética, tolerância e humildade (Efe).

Em suma, a pesquisa mostrou que o conhecimento do imaginário pedagógico dos formandos pode contribuir para o encaminhamento de novas possibilidades de tratamento da formação docente – de uma formação que considere suas motivações profundas, as raízes imaginárias a que sua razão se prende ao pensar/refletir/conhecer/agir na sua formação – e permitiu apreender as motivações profundas que mobilizam os que procuram o curso de Pedagogia e compreender o conteúdo significativo da formação para além da sua função contingente.

Referências bibliográficas

ALARCÃO, Isabel. Reflexão crítica sobre o pensamento de Donald Schön e os programas de formação de professores. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 11-42, 1996.

ALMEIDA, Rogério. O sentido profundo da educação e a ética do mito em Alberto Caieiro. *Cadernos de Educação*, Cuiabá, v. 6, n. 2, p. 111-142, 2002.

APPLE, Michael W. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BRANDÃO, Junito. *Dicionário mítico-etimológico*. Petrópolis: Vozes, 1991.

BRZEZINSKI, Iria. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores*. Campinas: Papirus, 1996.

- CARVALHO, José Carlos Paula. *Culturanálise de grupos: posições teóricas e heurísticas em educação e ação cultural*. São Paulo: Feusp, Ensaio de Titulação, 1991.
- CARVALHO, José Carlos Paula et al.. *Imaginário e ideário pedagógico: um estudo mitocrítico e mitanalítico do Projeto de Formação do Pedagogo na Feusp*. São Paulo: Plêiade, 1998.
- DURAND, Gilbert. *As estruturas antropológicas do imaginário*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____. *Introduction à la mythodologie, mythes et société*. Paris: Albin Michel, 1996.
- FERREIRA, Rodolfo. *O professor invisível: imaginário e vocação*. 2002. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2002.
- FÉTIZON, Beatriz. *Sombra e luz, o tempo habitado*. São Paulo: Zouk, 2002.
- GIROUX, Henry. *Pedagogia Radical*. São Paulo: Cortez, 1983.
- GUSDORF, Georges. *Professores para quê?* Lisboa: Moraes Editores, 1970.
- MAFFESOLI, Michel. *Elogio da razão sensível*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- _____. *A conquista do presente*. Rio de Janeiro: Rocco, 1984.
- NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
- ORTIZ-OSÉS, Andrés. Hermenêutica, sentido e símbolo. In: ARAÚJO, Alberto Filipe; BAPTISTA, Fernando Paulo (Coord.). *Variações sobre o imaginário, domínios, teorizações práticas hermenêuticas*. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.
- PESSANHA, E. C. *Ascensão e queda do professor*. São Paulo: Cortez, 1992.
- PERRENOUD, P. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Portugal: Dom Quixote, 1993.
- PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores -saberes da docência e identidade do professor. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996.
- RESZLER, André. *Mythes politiques modernes*. Paris: PUF, 1981.
- RICOEUR, Paul. *Du texte à l'action, essais d'hermeneutique II*. Paris: Éditions du Seuil, 1986.
- SACRISTÁN, Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação dos professores. In: NÓVOA, Antonio (Org.). *Profissão professor*. Lisboa: Porto Editora, 1995.
- SILVA, E. T. *Professor de primeiro grau: identidade em jogo*. São Paulo: Papirus, 1996.
- SANTOS, Lucíola L. de C. Paixão. Formação do(a) professor(a) e pedagogia crítica. In: FAZENDA, Ivani (Org.). *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. Campinas: Papirus, 1995.
- SHÖN, D. A. *Le praticien reflexive*. Montréal: Éditions Logiques, 1994.

Maria Cecília Sanchez Teixeira, livre-docente em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp), é professora do mestrado em Educação da Universidade de Cuiabá, professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Feusp e coordenadora do Centro de Estudos do Imaginário, Culturanálise de Grupos e Educação (Cice/Feusp).
cila@usp.br

Emília Darci de Souza Cuyabano, doutoranda em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp), é professora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso.
edcuyabano@usp.br

Abstract *Redefining the teaching profession: the imaginary of Pedagogy graduates*

This article presents the results about the construction of professionalism in Pedagogy graduates. Having as theoretical support the Anthropology of Imaginary by Gilbert Durand and the cultural studies about teachers training, the objective was to understand how graduates remean, in their imaginary, the idea of the profession itself. The research verified that the speeches expressed the rationality and the proper politic-ideological intentionality of pedagogical texts as a mythic reenchantment of the profession and the emergency of a "pedagogy of sensibility", supported by the symbolic net, from which they constructed their professionalism. The research showed that the knowledge of pedagogical imaginary of graduates can lead us to new possibilities concerning teachers training, which considers their deep motivations.

Keywords: teachers training; professionalism; Pedagogy course.

Recebido em 21 de janeiro de 2004.

Aprovado em 6 de abril de 2004.