



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS CAMPINA GRANDE
CENTRO DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA
CURSO DE GRADUAÇÃO LICENCIATURA PLENA EM FÍSICA**

JOSÉ DAVIDSON RIBEIRO DA SILVA

A Docência Diante do Espelho: A relação entre autoimagem e prática docente

CAMPINA GRANDE – PB
2014

JOSÉ DAVIDSON RIBEIRO DA SILVA

A Docência Diante do Espelho: A relação entre autoimagem e prática docente

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação Licenciatura Plena em Física da Universidade Estadual da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de Licenciado em Física.

Orientador: Dr. Írio Vieira Coutinho Abreu

CAMPINA GRANDE – PB
2014

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

S586d Silva, José Davidson Ribeiro da.

A docência diante do espelho: [manuscrito] : a relação entre autoimagem e prática docente / José Davidson Ribeiro da Silva. - 2014.

39 p.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Física) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências e Tecnologia, 2014.

"Orientação: Prof. Dr. Írio Vieira Coutinho Abreu, Departamento de Física".

1. Formação docente. 2. Imagem profissional. 3. Prática docente. I. Título.

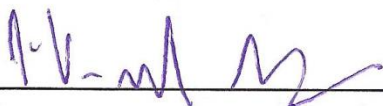
21. ed. CDD 371.12

JOSÉ DAVIDSON RIBEIRO DA SILVA

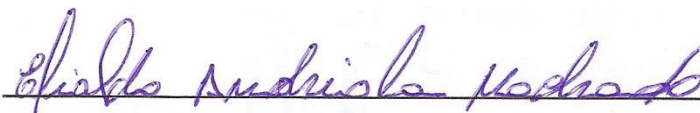
**A Docência Diante do Espelho: a relação entre autoimagem e
prática docente**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Curso de Graduação Licenciatura Plena em Física
da Universidade Estadual da Paraíba, em
cumprimento à exigência para obtenção do grau de
Licenciado em Física.

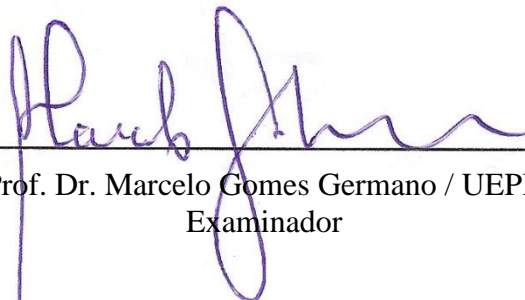
Aprovado em 24/02/2014.



Prof. Dr. Írio Vieira Coutinho Abreu / UEPB
Orientador



Prof. Ms. Elialdo Andriola Machado / UEPB
Examinador



Prof. Dr. Marcelo Gomes Germano / UEPB
Examinador

A Docência Diante do Espelho: a relação entre autoimagem e prática docente

SILVA, José Davidson Ribeiro

RESUMO

Nesse trabalho iremos abordar sobre o conceito e a imagem do “ser professor”. Como ele nasce e como vai ganhando corpo nas diversas etapas da vida do futuro docente e como esse conceito, uma vez formado, irá repercutir na prática docente de fato. Iremos averiguar como o conceito do “ser professor” é intuído nos parâmetros curriculares da educação brasileira. Para isso, pesquisaremos como esse conceito é transmitido na LDB e em seguida estudaremos o PPP do curso de Licenciatura Plena em Física da UEPB. Também nos valeremos de uma breve pesquisa onde tentaremos enxergar se os dados teóricos se expressam na prática.

PALAVRAS-CHAVE: Prática docente. Imagem. Professor.

INTRODUÇÃO

Nesse trabalho abordamos a importância da autoimagem do docente. Com “autoimagem” queremos nos referir à concepção que o indivíduo tem de si mesmo enquanto “professor”. Quem ele acha que é, que importância ele acha que tem e como ele nota ser percebido pela sociedade?

A forma como nos vemos enquanto professores pode afetar nosso desempenho profissional? É em busca de responder essa questão que nos lançamos nesse artigo. Longe, porém, de pretender examinar exaustivamente tal assunto, esse artigo visa apenas abrir a discussão com respeito a esse tema. Entender essa relação nos possibilitará entender melhor uma parte das raízes de nossas deficiências e assim tomar medidas mais eficazes na prevenção e correção das mesmas.

Começaremos o trabalho falando de como essa autoimagem vai se formando ao longo do tempo nas várias fases da vida do professor. Como ela nasce? Em que fases da vida ela tende a sofrer mudanças significativas? Será que existe uma cultura docente que intervenha nessa autoconstrução?

Mendes et al. (2012) ao falarem do aspecto social da formação do autoconceito do docente nos ensinam que o ser humano tem tantos egos sociais como os outros que a reconheçam e gerem em sua mente imagens dele, as quais incorporam-se ao seu autoconceito. Goñi e Fernández (2009, *apud* MENDES et al., 2012) nos explicam que a autoimagem de um indivíduo surge da interação com os outros e reflete as características, expectativas e avaliações dos demais. Por isso acreditamos ser relevante para essa questão tentar enxergar como os formadores de professores e os elaboradores dos parâmetros curriculares e reguladores do ensino veem o professor e como eles impõem a imagem que têm, a transmitem e influenciam os docentes a partir dessa imagem. Acreditando nisso, dedicamos o tópico segundo à investigação da LDB e do PPP do curso de Licenciatura Plena em Física da UEPB tentando encontrar neles a imagem que fazem do professor.

Iremos propor também, no terceiro tópico, um questionário a ser respondido por professores de diversas áreas do conhecimento científico de modo a extrairmos deles a percepção que têm com respeito à imagem que o meio faz dele e a que ele faz de si mesmo, e como estas duas imagens podem afetar seu desempenho em sala de aula. Não temos a

intenção de tirar conclusões genéricas a partir das respostas ali apresentadas, pelo contrário, esse questionário tem intuito comparativo, ou seja, queremos enxergar o que da teoria exposta nos primeiros tópicos pode ser encontrada nas respostas destes professores.

O questionário tentará averiguar como esses professores se percebem frente à sociedade em que vivem e, se notam nessa imagem ao longo do tempo que lecionam, alguma evolução, involução ou estabilidade. Como esses professores sentem que são vistos pelas instituições reguladoras do ensino, como se concebem e o valor que têm como formadores de opinião, como sua autoimagem evoluiu com o tempo e como uma imagem projetada se relaciona com a prática docente?

TÓPICO 1

A CONSTRUÇÃO DA AUTOIMAGEM DO PROFESSOR

Teóricos da educação como Mosquera e Stobäus (2008, *apud* MENDES et. al, 2012) nos ensinam a relação indissociável que há e a importância do entendimento da subjetividade e da afetividade no desenvolvimento cognitivo do indivíduo. Podemos entender então como o ambiente que cerca o aluno – e não só as dissertações de aula em si – é capaz de estimular o crescimento cognitivo.

Os estudiosos nos mostram a importância que a autoimagem sadia tem para o docente quando este tenta criar um ambiente propício à educação discente:

Logo, uma autoimagem e autoestima mais positivas contribuem para a constituição de relações intra e interpessoais saudáveis e afetuosas no ambiente educacional, otimizando a ação pedagógica e qualificando o processo de ensino e de aprendizagem. Neste sentido, o docente, ao ter consciência de que é um importante agente na formação (AI/AE/AC) de seus alunos, poderá ter uma conduta e uma postura que favoreça este processo de forma positiva (MENDES et. al, 2012, p. 3)

Acreditando na importância desse ambiente favorável à educação na importância do docente manter uma autoimagem e autoestima saudáveis para a criação desse ambiente, nos propomos a buscar, nesse primeiro tópico, os caminhos que a autoimagem profissional do educador vai percorrendo e assim evoluindo ao longo de sua vida e que fatores afetam esse processo de autoconstrução.

1.1 – A imagem do ser-professor na formação ambiental

Segundo CARVALHO e GIL-PÉREZ (2006, *apud* ZIMMERMANN, 2003) Começa-se a entender hoje que os professores têm ideias, atitudes e comportamentos sobre o ensino baseados em grande parte em uma longa formação ligada ao período em que foram alunos, esta formação é denominada de: “*formação ambiental*”. Tal formação se dá de forma não-reflexiva, escapando às críticas e se transformando muitas vezes em um grande obstáculo para sua prática docente.

Érica Zimmermann (2003) diz que o aluno chega à sala de aula com um conjunto de conhecimentos empíricos já construídos de como se ensina e de como se aprende. Portanto os

futuros docentes passaram vários anos olhando e refletindo sobre o comportamento dos professores que tiveram até então e, a partir daí, construíram uma “imagem composta” sobre o profissional que querem ser. Ela continua dizendo que a maioria dos futuros professores tem uma visão “*inatista*” ou “*comportamentalista*”, ou seja, uma visão baseada no senso comum, instintiva e sem qualquer reflexão ponderada sobre o ensino e a prática docente, e esta, segundo ela, seria o primeiro obstáculo a ser vencido pelos futuros professores em seu curso de formação, pois essa visão impossibilitaria que o futuro professor construísse novas estratégias por já ter estabelecido um conceito imutável da prática docente.

Miguel Arroyo (2000), por outro lado, tenta enxergar o lado positivo dessa bagagem trazida da formação ambiental para a prática docente. Ele enxerga uma “*cultura docente*” nos traços que repetimos de nossos antigos mestres, e isso evidenciaria um diálogo de gerações no qual se iria tomando forma a identidade da profissão “professor”. Arroyo não só vê coisas positivas e nem só negativas nessa bagagem. Se por um lado nossos antigos mestres nos passaram algumas más impressões, por outro também nos passaram bons exemplos. Para Arroyo, o *saber-ser* e o *saber-fazer* do professor se entrelaçam numa construção dinâmica ao longo de uma história: a história da profissão “professor”. Nessa perspectiva, não faz sentido lançarmos fora de pronto toda a imagem do professor que ganhamos ao longo de nossa trajetória na pré-formação. É mais sensato instruir o candidato a professor a refletir sobre o profissional que deseja ser e tentar imitar os bons exemplos que teve e descartar os maus. Cabe principalmente às instituições de formação de professores guiá-los nessa tarefa de forma que a categoria docente não perca a essência do que sempre foi e nem se torne estática, perdendo a capacidade de se adaptar às novas faces do mundo que o tempo apresenta ao educador.

1.2 – A imagem do ser professor na formação acadêmica

Podemos destacar dois elementos essenciais na construção da imagem docente nessa etapa:

- A proposta curricular;
- As vivências da sala de aula.

1.2.1 – A proposta curricular.

Érica Zimmermann e Bertani (2003) elencam dois principais problemas na formação acadêmica do professorado:

- A desarticulação entre realidade prática e os conteúdos acadêmicos do futuro professor;
- A separação entre as disciplinas específicas e as pedagógicas.

Foi sobre essa desarticulação que também falaram Joana Paulin, Maria Lourdes, e Pura Lúcia (2008). Elas nos mostram como esse problema vem se arrastando desde a criação dos cursos de licenciaturas brasileiros que sendo já criados a partir de uma estrutura dicotômica tiveram sua fragmentação ainda mais acentuada a partir da influência tecnicista em 1964. As mesmas autoras apontam como principal caminho a se percorrer para uma futura solução desse problema o diálogo entre docentes dando acentuado destaque a programas que promovam essa integração da categoria como os Fóruns de Licenciaturas. Sob a égide da concepção da teoria como expressão da prática, as autoras defendem que o diálogo pode fazer com que os professores possam mutuamente enxergar as transformações e reais necessidades do mundo que os cerca de forma que isso possa refletir-se nas teorias que fundamentam a escolha das habilidades necessárias ao professor. (ROMANOWSKI, J. P.; GISI, M. L.; MARTINS, P. L. O., 2008)

Érica Zimmermann e Bertani (2003) concluem que os cursos de formação de professores devem promover a união entre as disciplinas pedagógicas e específicas e dessa forma viabilizar a interação entre o conceito e a ação e a construção de uma reflexão consciente. Essa dicotomia pode fazer com que os professores de Física, por exemplo, saiam da licenciatura sabendo muito de Física por um lado e muito do que se deve esperar de uma educação efetiva por outro, mas pouco sobre como fazer com que um conteúdo *específico* de Física possa ser ensinado de forma que seja efetivamente aprendido.

Bachelard (1986, *apud* Zimmermann e Bertani, 2003) diz que uma condição necessária para a formação do professor é o “*instinto formativo*”, pelo qual o professor desenvolve uma prática reflexiva e um constante “*aprender a ensinar*”, onde o docente se habitua a questionar-se, a sempre se interrogar e a buscar mais perguntar do que adquirir respostas prontas. A formação do professor, portanto, deveria se empenhar em realçar tal instinto.

Outro problema apontado nesse trabalho é a conotação pejorativa do “*erro*”, intuitivamente repassada nos cursos de formação de professores, pois, segundo Bachelard, “*errar*” é parte inerente e indissociável do conhecimento científico. Tal concepção impediria o professor de ousar em sala de aula pelo simples medo de errar:

Chega o momento em que o espírito prefere o que confirma o seu saber àquilo que o contradiz, em que gosta mais de respostas do que de perguntas. O instinto conservativo passa então a dominar, e cessa o crescimento. (BACHELARD, 1996, *apud* ZIMMERMANN e BERTANI, 2003)

Segundo Bachelard (1996, *apud* Zimmermann e Bertani, 2003) e Schön (2000, *apud* Zimmermann e Bertani, 2003) o conhecimento científico só se constrói pela retificação dos erros e que estes podem viabilizar a realização de uma nova ação.

1.2.2 – Nas vivências da sala de aula

Além dos conceitos em que se baseiam o currículo, há também de se considerar a formação dos futuros professores pelas vivências em sala de aula, pois não é somente o que os alunos aprendem na proposta curricular da universidade que vai construir sua imagem de um educador. Os alunos que esperam ser professor também se espelham em seus próprios professores:

Aprendemos convivendo, experimentando, sentindo e padecendo a com-vivência (*sic*) desse ofício. Como se cada professora, professor que tivemos nos tivesse repetido em cada gesto: ‘se um dia você for professora, professor é assim que se é’” (ARROYO, 2000, p. 124)

O aluno que deseja ser um bom professor no futuro tentará encontrar as qualidades que, em sua perspectiva, designam o “*professor ideal*” em seus professores do presente e tentará imitá-las.

Uma pesquisa feita por Antônio Wilson Pagotti e Sueli Assis de Godoy Pagotti em “*Avaliação: O Que O Aluno Espera Do Professor?*” que entrevistou 432 alunos universitários com a pergunta: “*o que você espera de um bom professor?*” tenta averiguar o que, na visão de um aluno, designa um bom professor. Os alunos foram instruídos a responder de forma descritiva e, a partir das respostas, foram elencadas vinte categorias da expectativa discente:

Quadro 1 - Distribuição das categorias de expectativas dos alunos sobre o bom professor,

Resposta do aluno sobre o que ele espera do professor	Quantidade de respostas	% alunos x no. respostas
1 Que seja uma pessoa com conhecimentos na área da disciplina que ministra	252	58,3
2 Que perceba que faz parte de um todo no ensino (sua disciplina não é a única), sua contribuição é fundamental na construção dos conhecimentos e da identidade profissional do aluno	122	28,2
3 Que tenha autoridade em sala de aula (pelo conhecimento que tem e por ser professor)	178	41,2

4 Que valorize a sua função profissional	151	34,9
5 Que seja atualizado em relação aos novos conhecimentos	96	22,2
6 Que assuma que o ato de educar é interativo	53	12,3
7 Que no processo educativo seja sensível aos estilos de aprendizagem	72	16,6
8 Que defina com a classe as regras de funcionamento das aulas	157	36,3
9 Que tenha sensibilidade para ouvir dúvidas e queixas	171	39,6
10 Que tenha sensibilidade para perceber o que não foi entendido pelo aluno	47	10,9
11 Que em situações problemáticas e conflituosas vividas em sala de aula, o professor seja capaz de buscar saídas democráticas	97	22,5
12 Não fique “preso” ao conteúdo da disciplina, mas saiba exemplificar	149	34,5
13 Tenha boa formação cultural e assim “enriqueça” as aulas	84	19,4
14 Seja capaz de motivar o aluno que revele desinteresse pela matéria	137	31,7
15 Que mostra importância de sua disciplina para o curso e para a formação profissional	103	23,8
16 Que seja capaz de buscar alternativas nos conteúdos da disciplina que despertem o interesse do aluno	127	29,4
17 Que motive o aluno para a importância da educação	22	05,1
18 Que seja capaz de avaliar o conhecimento transmitido em suas aulas	211	48,8
19 Que seja capaz de verificar o desenvolvimento do aluno independente do contexto de provas	55	12,7
20 Que seja capaz de estimular o desenvolvimento da ética profissional e construção da cidadania	48	11,1
	2332	

Fonte: PAGOTTI, A. W. e PAGOTTI, S. A. G.(2004)

“As categorias revelam um universo bastante abrangente, que caminha da competência quanto aos conhecimentos e vai até as questões de ética profissional, passando por situações da prática do ensino.” (PAGOTTI, A. W.; PAGOTTI, S. A. G., 2004, p. 69). Os pesquisadores destacam pontos que consideram relevantes nessa pesquisa como o fato da alta valorização que os alunos deram com respeito à quantidade de conhecimento específico que o professor demonstra ter (primeira categoria, 1º lugar com 58,3%), da expectativa de que o professor trabalhe com regras claras dando suporte a um bom domínio de sala (terceira categoria, 3º lugar com 41,2%) e da expectativa de que o professor tenha sensibilidade de ouvir dúvidas e queixas (nona categoria, 4º lugar com 39,6%).

Os pesquisadores verificaram que as categorias podiam ser categorizadas em três domínios: domínio didático-pedagógico (947 respostas), domínio de conhecimentos (808 respostas), e domínio da relação sociopsicológica (577 respostas).

Podemos concluir que o aluno projeta no professor:

- Em primeiro lugar, a imagem do *líder*. Alguém capaz de reger a sala de aula com ordem e respeito de forma a criar um ambiente propício à educação.
- Em segundo lugar, a imagem de *mestre*. Alguém como fonte de saber, de quem pode extrair os conhecimentos necessários para seus objetivos futuros.
- Em terceiro lugar, a imagem do *orientador*. Alguém que lhe aponte caminhos, um modelo a seguir e que lhe dê apoio. Sobre isso os pesquisadores refletem:

“Esse campo apresenta uma vertente interessante: da mesma forma que se percebe a expectativa dos alunos quanto a um professor “ideal”, por ser conhecedor da área profissional, solidário, incentivador e crítico, também se percebe no aluno inseguranças que revelam necessidades de amparo de um professor que funcione às vezes como modelo, afetivo e/ou profissional, para oferecer direções. O professor universitário, nesse contexto, é mais que formador de um profissional, é quem colabora na construção da identidade do aluno e também do cidadão” (PAGOTTI, 2004, p. 12).

1.3 – A formação da imagem do professor pelos saberes experienciais.

Tardif assim define o chama de “saberes experienciais”:

Pode-se chamar de saberes experienciais o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos [...] e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação. (TARDIF, 2002, p. 48).

Para Tardif, o lidar com situações e condicionantes que exigem do professor habilidade pessoal e improvisação o permite evoluir em sua formação. Isso, o que ele chama de desenvolvimento do *habitus*, será determinante na sua personalidade profissional e se manifestará num saber-ser e num saber-fazer.

Sendo assim, para o referido autor, é na sala de aula por um constante “improvisar” que o professor vai dando uma forma real ao seu ser-professor. Essa área do conhecimento docente extrapola os limites do currículo dos cursos de licenciatura. O mundo vai mudando ao longo do tempo e a pragmática curricular vai ficando obsoleta e é o professor, que está em sala de aula, quem primeiro se depara com essas mudanças. Ele se vê obrigado a reinventar-se e constantemente seguir mais e mais em frente enquanto olha os saberes adquiridos na universidade cada vez menores como em um espelho retrovisor.

Tardif aponta três objetos dos saberes experienciais:

- a) As relações e interações que o docente desenvolve com os demais professores;
- b) As obrigações e normas as quais o docente se submete;
- c) A instituição “escola”.

Para o autor, esses objetos constituem a própria prática docente e só se revelam através dela. A distância crítica entre os saberes experienciais e os saberes adquiridos na formação se dá em relação a estes objetos-condições. Nos primeiros anos (1-5) os docentes descobrem os limites de seus saberes pedagógicos, e em boa parte dos casos, os professores simplesmente rejeitam sua formação anterior e entendem serem os únicos responsáveis pelo sucesso na profissão. Os professores em seus primeiros anos de ensino se veem diante do desafio de aprender fazendo, onde acumulam sua experiência fundamental e esta, ao longo dos anos, se torna em sua maneira pessoal de ensinar. Além disso, também fazem uma escala hierárquica entre os saberes docentes:

[...] saber reger uma sala de aula é mais importante do que conhecer os mecanismos da secretaria de educação; saber estabelecer uma relação com os alunos é mais importante do que saber estabelecer uma relação com os especialistas (TARDIF 2002, p. 51).

Maurice Tardif conclui dizendo que os valores dos saberes docentes são definidos a partir das dificuldades que apresentam em relação à prática, e assim, as relações com os alunos constituem o espaço onde são validados a competência e os saberes do professor.

Este autor sugere que os saberes experienciais da comunidade docente sejam compartilhados e sistematizados em prol de auxiliar outros professores na resolução de seus problemas.

1.4 – Uma cultura de desvalorização

Miguel G. Arroyo, em seu livro “*Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens (sic)*” nos apresenta o ser-professor como um *ofício*. Ele faz uso constante desse termo em busca de mostrar a especificidade da profissão, seu “saber-ser” e “saber-fazer” como ferramentas de um artífice, de alguém destro e preparado em seus usos.

O autor valoriza a identidade profissional do docente na destreza que tem ao valer-se dos saberes pertinentes à sua profissão. Dessa forma, a maior causa da desvalorização da profissão residiria na descaracterização do profissional e da própria escola, no pensamento

sofista do “*qualquer um pode ensinar*” intuído ou até mesmo proclamado numa cultura de desvalorização da categoria docente:

A educação escolar tratada como terra vadia, sem cercas, facilmente invadida por aventureiros ou por amigos. Mui amigos! Qualquer um entende, palpita sobre a escola, aceita ser professor(a), secretário(a) ou gestor de educação. Paralelo a esse processo tivemos a descaracterização dos seus profissionais, ou a desprofissionalização dos mestres de escola. Qualquer um que domine um conhecimento e uma técnica, poderá ensiná-los (os professores) como um biscate e um complemento a seus salários. (ARROYO, 2000, p. 22)

Ele critica duramente os projetos governamentais que tiram a autonomia do professor e invadem suas competências profissionais. Ele vê nesses projetos interesses puramente políticos sem nenhum compromisso com as reais necessidades da escola. A crítica de Arroyo também se estende às licenciaturas que, segundo ele, são descaracterizadas por leis – como a Lei nº 5692 de 1971, por exemplo – que acabam desfigurando os mestres pelo peso central dado ao domínio dos conteúdos das áreas e o peso secundário dado ao domínio das artes educativas. A supervalorização dos conteúdos das áreas em detrimento das artes educativas, para Arroyo, traz uma falsa imagem do *artífice da educação*. Uma cultura que enxerga como requisitos maiores os conhecimentos científicos em si (matemática, biologia, português, etc.) e os saberes pedagógicos como secundários faz com que engenheiros sejam postos pra dar aula de matemática, por exemplo, e com isso desfigura a imagem do professor e o desvaloriza enquanto profissional.

TÓPICO 2

AS INSTITUIÇÕES REGULADORAS DO ENSINO E O CONCEITO DE “PROFESSOR”

Acreditamos ser relevante na busca do que constitui a autoimagem do educador estudarmos sobre aqueles que, em nossa opinião, têm pesada influência sobre a imagem profissional que o professor forma de si mesmo: as instituições formadoras de professores e as instituições reguladoras do ensino.

São as instituições reguladoras de ensino as responsáveis por determinar os limites da profissão do docente, o que o professor tem e o que não tem que fazer, o que se deve ou não esperar desse profissional e que competências e habilidades o candidato deve fazer jus se pretende ser digno do título: *professor*. Nessa busca investigaremos o parâmetro mais alto a que se submete o educador: a LDB. Tentaremos extrair a imagem intuída pelos legisladores da LDB vigente, como veem o docente e qual a definição de “professor” que fazem, e como concebem seu objetivo profissional: o “fazer-aprender”.

Como já vimos, o aprendido no tempo em que o aluno passa no curso de licenciatura tem grande peso no professor que ele irá se tornar. Por isso acreditamos ser relevante na busca da formação da imagem profissional do docente tentar enxergar o que a universidade pensa sobre o ser-professor e dessa forma qual tipo de educador ela pretende formar. No esforço de enxergar essa imagem, escolhemos estudar o Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura Plena em Física da Universidade Estadual da Paraíba procurando saber quais competências, habilidades e atitudes deve fazer jus o candidato que visa alcançar o título de *professor de Física*.

2.1 – Estudando a LDB

2.1.1 – A imagem do “professor”

O artigo 13º da LDB ocupa o profissional do ensino em seis incumbências:

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;

V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.
(Título IV, Art. 13, LDB)

Os dois primeiros incisos tratam de planejamento. O termo “*participar*” utilizado no primeiro inciso nos mostra que a LDB pensa no professor como um agente integrante do processo de reciclagem da proposta pedagógica escolar. Cabe ao professor a qualidade de colaborador e cumpridor da proposta pedagógica, pois, segundo nos diz o inciso segundo, o plano de trabalho do mesmo deve pautar-se sob os critérios da proposta escolar pré-estabelecida em que o docente colaborou e a que ele se comprometeu em cumprir.

Os incisos terceiro e quarto focam a missão do professor na aprendizagem do alunado. O verbo “*zelar*” segundo o Aurélio, entre outras coisas, tem o sentido de “*Tomar conta de (alguém) com o maior cuidado e interesse*”. O professor Gilberto Teixeira (FEA/USP) em “*Como a LDB discute aprendizagem e ensino*” ao discorrer sobre o inciso III assinala que quando o aluno deixa de aprender, a escola e a docência perdem o sentido de existir, tal zelo se designa como um compromisso, antes de tudo, profissional e ético. Também se encarrega o professor da tarefa de estabelecer os meios sob os quais os alunos de menor rendimento possam alcançar a aprendizagem requerida. O professor, portanto, para a LDB é um zelador do aprendizado, alguém que encontra na aprendizagem do aluno seu objetivo profissional ao qual deve se empenhar com o maior cuidado e interesse.

O inciso V trata da valorização dos processos pedagógicos usuais como cumprimento de cargas horárias, dias letivos e de períodos dedicados ao planejamento, avaliação e reciclagem profissional do docente. Podemos entender que a LDB concebe que tais processos sejam inalienáveis à função docente.

O inciso VI trata da interação escola-sociedade. O professor Vicente Martins (2008) em seu artigo “*Como a LDB trata os profissionais de Ensino*” vê uma indicação de um grau de descentralização da escola em seus desafios. Ele destaca a necessidade de um regime de corresponsabilidade educacional entre família e escola em vista da recuperação dos alunos de menor rendimento. Destaca também a efetividade da participação das organizações societárias nas agendas escolares tendo em vista a conscientização de problemas sociais como violência urbana, desemprego e desmotivação para aprender.

Podemos notar como a figura do professor é sempre moldada a partir do foco: o *fazer-aprender*. Na LDB, a imagem do docente se constrói em função das necessidades que a aprendizagem dos conteúdos curriculares tiver.

2.1.2 – A imagem do “aprender”

Para entendermos como se configura a imagem do professor na LDB é mister entendermos como se define o próprio *aprender*. Como e com que importância a Lei de Diretrizes e Base da Educação vê o ato de aprender ao nível discente.

Algo relevante que podemos notar no decurso dos artigos da LDB é o fato dela colocar o aluno como o protagonista do processo de aprendizagem e seu rompimento com a ideia de educação bancária. Prova disso é o artigo 23:

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

§ 1º. A escola poderá reclassificar os alunos, inclusive quando se tratar de transferências entre estabelecimentos situados no país e no exterior, tendo como base as normas curriculares gerais.

§ 2º. O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei.

(Título V, cap. II Art. 23, LDB)

Note o grau significativo de flexibilidade em prol de dar melhores condições de aprendizagem ao aluno. O Art. 23 flexibiliza a serialização da trajetória temporal escolar sugerindo algumas formas de fazer isso e, por fim, abre um leque imensurável de possibilidades quando enuncia: “*ou por forma diversa de organização*”. O Art. § 1º faz isso com a classificação do aluno e o § 2º com o calendário escolar, isso desde que se respeite o número de horas previstas em lei. Essa flexibilidade tem como único intuito promover o melhor ambiente possível para o “aprender”. Podemos ver aqui como o *aprender* reside no centro da LDB e como em função dele todas as outras características peculiares à escola são secundárias.

Vicente Martins (2003) ao comentar sobre o artigo da LDB supracitado declara que cabe a escola patrocinar todas as formas eficazes de aprendizagem e que, se for preciso, a escola deve desmontar a estrutura antiga desde que vise fazer funcionar um ensino que garanta a aprendizagem eficaz dos alunos. Critica a fossilização, isto é, a petrificação dos

modelos de paradigmas acabados e coloca a mudança constante como o paradigma ideal. Argumenta ainda que tais modelos antigos, embasados em teorias ultrapassadas não conseguem suprir as necessidades do mundo atual. Os modelos e formas de se pensar e fazer a escola, devem estar em segundo plano diante da necessidade e da urgência do “aprender”, este sim, deve estar no centro de todo o processo educativo conquanto tudo o mais deve adequar-se às suas necessidades.

Se na educação tradicional o aluno devia se adequar aos parâmetros escolares pré-estabelecidos, na proposta da LDB a escola - e conquanto o professor - deve se adequar ao aluno buscando meios e recursos que melhor garantam seu aprendizado. Isso requer do professor uma autorrevisão enquanto educador, como alguém que tenha a sensibilidade de entender seu aluno e estar em constante reciclagem em prol de atendê-lo em suas dificuldades.

Dessa forma, a aprendizagem na Lei de Diretrizes e Base da Educação é a principal – senão única – razão de existência da escola e do professor. Se isso é positivo ou negativo, em nosso ver, depende do que temos em mente quando falamos de “aprendizagem”. É comum relacionar esse termo à assimilação de conteúdos curriculares e esquecermos a proporção complexa que essa palavra pode tomar. Como já vimos, na escola o aluno busca muito mais que assimilação de matemática, história ou português, ele intuitivamente busca uma *imagem-modelo* pela qual se moldar como cidadão e profissional e que dê suporte às suas inseguranças emocionais. Vemos, todavia como fruto da campanha tecnicista do século passado que a visão de aprendizagem em nossa cultura tem uma conotação simplista e que equivale unicamente a assimilação dos conteúdos da grade curricular. Esta visão, contudo não satisfaz as reais necessidades de nossos alunos.

2.2 – Estudando o Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura Plena em Física da UEPB

2.2.1 – Estudo do tópico: “Objetivo geral” (tópico 6.1, p. 8) do curso:

O PPP tem como objetivo principal do curso formar construtores e propagadores do saber científico, de forma que o docente o qual se espera formar é encarado não só como *canal* do saber, mas como *fonte* do saber.

O documento também ressalta a necessidade de “polimento” da profissão. Dessa forma, a profissão “professor” é encarada como um ofício dinâmico com a necessidade de se transformar e se adequar as necessidades de cada época.

2.2.2 – Estudo do tópico: “Objetivos específicos” (tópico 6.2, p. 8):

Basicamente, se espera que o aluno ao término do curso seja capaz de relacionar teoria e prática com um conhecimento sólido de Física, capaz de planejar, renovar e defender seu saber, de interpretar seus alunos, de enxergar-se de modo que possa sempre renovar-se e encontrar caminhos que possibilitem construir uma ponte entre ele e o discente e entre o discente e o saber científico.

Podemos resumir em três os saberes que o PPP exige que aluno do curso de física adquira ao se formar: conhecimento cultural, saber docente e saber científico.

2.2.3 – Estudo do tópico: “Perfil do físico-educador” (tópico 7, p. 9):

Nesse tópico se retoma os objetivos gerais e alguns específicos. Acrescenta que a propagação do saber científico não é um fim em si mesmo, mas o encara como uma construção permanente, encarando o aluno como um futuro canal de propagação do saber científico. Dessa forma podemos concluir que o PPP vê o ensino do professor não só como um *fazer-saber*, mas como um *fazer-saber-ensinar*, ou seja, se espera que o professor formado nesse curso guie seu alunado não apenas no aprender o saber científico, mas também no repassar esse saber.

O mesmo tópico realça ainda a necessidade do professor ter uma visão crítica, reflexiva, criativa e realista do mundo que o cerca, de modo a atender sob o ponto de vista ético e humanístico as reais necessidades do mundo em que vivem ele e seu alunado.

Aqui, entendemos, há uma preocupação que vai além de um tecnicismo simplista, se quer a formação do aluno enquanto *cidadão*. Espera-se que o licenciando tenha uma visão crítica da realidade e a repasse ao alunado usando o conhecimento de Física como meio. Isto permite ao alunado projetar uma imagem mais apurada tanto do professor de Física quanto da própria Física.

2.2.4 – Estudo dos tópicos: “Competências”, “Habilidades” e “Atitudes desejadas”.

2.2.4.1 – As “Competências” (tópico 8, p. 10):

São discriminadas seis competências nesse tópico e, a termo de estudo, subdividimos em seis categorias, as quais são:

1. Domínio do saber físico;
2. Interpretação do mundo sob os parâmetros físicos;
3. Habilidade na descrição, explicação e manuseio de instrumentos laboratoriais;
4. Manuseio habilidoso com problemas físicos;
5. Entendimento da Física como um conhecimento que nasce do meio humano e que é capaz de influenciar o meio humano;
6. Formação contínua e dinâmica, interdisciplinar e específica;

As duas primeiras categorias nos remetem a necessidade essencial do professor de Física entender o conteúdo específico que é campo de sua formação. Sob esse perspectiva se entende o saber físico não como um mero acúmulo de conhecimentos, mas como um instrumento capaz de interpretar o mundo em redor.

As categorias terceira e quarta exigem um elo entre o saber específico e o saber pedagógico. Elas requerem competência no uso dos instrumentos didático-pedagógicos de transmissão do saber físico quer materiais – instrumentos laboratoriais – quer imateriais – problemas físicos.

A categoria quinta exige uma base teórica que entenda a essência do saber físico. É requerido que se compreenda este saber de forma cíclica, isto é, o que nasce a partir das necessidades do meio e que volta pro meio com o fim de transformá-lo sempre num movimento cíclico e dinâmico. A categoria sexta expressa a atitude esperada de quem assimila a base teórica da quinta. Se exige um professor que não se limite ao passado e a paradigmas, mas movido por um instinto formativo sagaz sempre esteja em busca de renovar-se e contextualizar-se quer seja com as mudanças pertinentes à sua própria área de conhecimento, quer seja com as diversas ramificações do saber científico em geral.

2.2.4.2 – As “Habilidades requeridas” (tópico 8, p. 10, 11):

São discriminadas nove habilidades nesse tópico e, a termo de estudo, resumimos em três categorias, as quais são:

1. Manuseio habilidoso em instrumentos de expressão e disseminação do saber Físico como: a matemática, problemas experimentais, recursos informáticos, experiências didáticas e material didático;
2. Domínio da linguagem científica e da produção de documentos de disseminação do saber científico sob os parâmetros acadêmicos vigentes;
3. Capacidade de correlacionar o saber físico;

Muitos dos conceitos abordados nas competências são aqui retomados. Há, porém, uma diferença significativa na abordagem de tais conceitos a começar pelo termo empregado: *habilidade*. Tal virtude humana só é adquirida com a constante *prática*. E é sob uma perspectiva puramente *prática* que esses conceitos anteriores são retomados. A abordagem também muda, ela faz uma conexão mais intensa entre saber específico e pedagógico. Isso tudo se reflete numa necessidade de um currículo acadêmico capaz de possibilitar a prática dessas habilidades e isto vemos nos componentes curriculares: Práticas Pedagógicas em Física I, II, III e IV e nos Estágios Supervisionados I, II, III e IV elencados posteriormente (tópico 10, pg. 16, PPP).

A primeira categoria expõe a necessidade do professor ter a habilidade necessária no trato com os diversos instrumentos, materiais e imateriais, de transmissão dos conhecimentos físicos.

A segunda categoria trata da necessidade do domínio da linguagem científica e das regras seguidas na transmissão dos saberes físicos quer por via oral, quer por via escrita. O uso de tais parâmetros é reconhecido na comunidade científica em geral como enriquecedor e facilitador da transmissão do saber científico em geral.

A terceira categoria retoma a necessidade de uma abordagem interdisciplinar que consiga correlacionar a transmissão da Física com outros conhecimentos tendo em vista fazer pontes cognitivas com os conhecimentos já adquiridos pelo alunado.

2.2.4.3 – As “Atitudes desejadas” (tópico 8, p. 11):

São discriminadas quatro atitudes desejadas nesse tópico, as quais são:

- Compromisso com a ética profissional;
- Engajamento em processo contínuo de educação profissional

- Colaboração na realização de eventos de natureza educacional, como também, participação em eventos sócios-políticos;
- Engajamento solidário no processo de organização e luta sindical de sua categoria profissional.
(tópico 8, p. 11, PPP)

Aqui há alguns conceitos retomados e outros inéditos. Há de se enxergar que essa sessão tem uma conotação mais sociopolítica que as outras duas anteriores. Aqui o professor é visto como parte de um todo, como um integrante de uma categoria profissional: a classe docente. A primeira atitude fala de uma ética que é *profissional*. A segunda atitude fala de um processo contínuo de formação *profissional*. A terceira incentiva o docente na *colaboração* em eventos de disseminação de saber científico e na participação em eventos de fundo *sociopolítico*. A quarta atitude visa a participação na luta em prol da construção de uma identidade coletiva docente e na valorização do magistério enquanto *categoria profissional*.

2.5 – O que podemos concluir da imagem do professor na LDB e no PPP?

Na LDB, existe uma supervalorização da transmissão dos conhecimentos curriculares. Assim, transmite-se a ideia de que a *profissão-professor*, em tudo o que esse termo expressa, gira em torno do *fazer-aprender*. Passa-se a ideia do “aprender” como um processo complexo, cheio de desmembramentos nos quais os professores têm ampla participação. Por outro lado, não demonstra muita preocupação com a imagem do docente em si, mas transmite uma ideia mais simplista e objetiva da figura do professor. Este parece existir em função do *fazer-aprender*, objetivo sob o qual encontra sua razão de ser sua identidade profissional.

No PPP do Curso de Licenciatura Plena em Física podemos observar que se valoriza a capacidade que o professor tem de deter e transmitir o saber científico, o aplicar e demonstrar com maestria valendo-se dos recursos disponíveis, sabendo inseri-lo no devido contexto sociocultural com um comportamento ético ante a sociedade e ativo ante sua categoria profissional. O PPP dá uma atenção especial ao saber científico, sua elaboração, transmissão e retransmissão, e coloca o professor numa posição privilegiada no alcance desse objetivo. O professor parece ser visto de forma mais complexa que na LDB. Além da necessidade do fazer-aprender o PPP também demonstra interesse no papel do professor enquanto *produtor-divulgador* do saber científico, parte integrante e militante de uma categoria profissional e um transformador social.

Consideramos que uma visão mais complexa da imagem do professor é mais adequada e mesmo mais eficiente quando se quer alcançar uma aprendizagem significativa. Há de se lembrar do papel do professor como formador de opinião e de seu consequente poder de influenciar o aluno em seus princípios de vida mais básicos. Devemos levar em consideração o que discutimos no primeiro tópico, onde vimos que as expectativas do aluno em relação ao professor vão além do conhecimento recebido oralmente, o aluno tenta enxergar no professor um modelo afetivo e profissional que lhe aponte uma direção de vida, que funcione como um modelo e amparo de forma a ajudá-lo em suas inseguranças. A LDB em sua busca pelo fazer-aprender demonstra focar em propiciar os elementos necessários para uma transmissão oral de conhecimentos efetiva e, ao focar-se nisso, não indica, no artigo estudado, preocupação com certos cuidados necessários à criação de um ambiente favorável ao crescimento afetivo, à transmissão de valores e a modelagem de uma imagem profissional que é formada nos alunos em meio ao convívio escolar. O professor que entende que sua figura profissional gira unicamente em torno do *fazer-aprender* os conteúdos da grade curricular se sentirá frustrado quando este eventualmente, por um motivo ou outro, não acontece. Assim, um professor desmotivado transmitirá ao aluno uma figura profissional desmotivada. O PPP tem a vantagem de buscar formar no professor, além de um *educador*, um *cientista*. Acreditamos que, além de enriquecer a autoimagem do professor e amenizar possíveis efeitos negativos que eventuais frustrações possam produzir, isso também possa dignificar a figura do docente diante do discente e assim ajudar o aluno em sua busca de um referencial profissional pra vida. Um papel complexo requer uma imagem complexa.

TÓPICO 3

A PESQUISA

Para fazermos uma ponte entre a teoria exposta e a prática docente do professor de Física, recorreremos a um questionário simples para ser aplicado a professores da rede Estadual do ensino público de diversas escolas e variados turnos na cidade de Campina Grande no estado da Paraíba. Nosso objetivo é comparar suas respostas à teoria exposta nesse trabalho e assim tentarmos enxergar neles a imagem que fazem de si mesmos enquanto professores e a imagem que percebem ser projetada sobre eles ante os olhos da sociedade, e finalmente investigar que relação existe entre uma imagem e a práxis de sala de aula.

3.1 – O procedimento

A pesquisa foi realizada entre o quarto trimestre de 2013 e o primeiro trimestre de 2014 e teve como alvo os professores atuantes em variadas séries e áreas do conhecimento científico que lecionam na rede estadual de ensino nos turnos matutino e vespertino. Nesse sentido, não nos restringimos a professores de Física ou de qualquer área do conhecimento científico em particular na perspectiva de enriquecer a pesquisa.

O questionário foi elaborado de forma anônima na intenção de preservar a identidade dos entrevistados na pré tenção de dar-lhes maior liberdade em falar de questões de polêmica social.

Foram entrevistados 10 (dez) professores da rede pública de ensino. Consideramos esse número razoável tendo em vista o fato que não esperamos tirar conclusões genéricas a partir de suas respostas, mas termos a intenção de comparar e, se for o caso, interpretar suas respostas mediante o que já expomos dos teóricos que tratam da imagem e autoimagem do professor.

3.2 – O questionário:

O questionário consiste de 06 (seis) perguntas objetivas a serem respondidas pelos professores entrevistados. Abaixo de cada questão disponibilizamos um espaço opcional para comentários.

3.2.1 – As questões:

- “1 - *Que imagem do professor você sente que tem a sociedade?*”.

Aqui, pretendemos averiguar como o professor percebe a imagem que a sociedade faz dele. Queremos fazê-lo refletir sobre o modo como a sociedade o vê e trata e a partir de então extrair dele sua percepção do olhar social sobre sua profissão.

Para essa questão disponibilizamos quatro alternativas em uma escala decrescente:

- a) *Utópica*
- b) *Boa*
- c) *Regular*
- d) *Ruim*

Queremos saber se o professor se sente deificado, reconhecido, nivelado ou desvalorizado pela sociedade.

- “2 - *Você acha que essa imagem que a sociedade faz do professor vem mudando?*”.

Pretendemos averiguar como o docente percebe a evolução da imagem do professor ao longo dos anos frente à sociedade. Queremos fazê-lo refletir sobre o modo como a imagem do professor se inventa e reinventa ao longo do tempo na percepção da sociedade e então extrair sua conclusão.

Para isso elencamos quatro alternativas:

- a) *Sim, vem mudando para melhor*
- b) *Sim, vem mudando para pior*
- c) *Sim, vem mudando para melhor em alguns setores e para pior em outros*
- d) *Não, essa imagem vem se mantendo a mesma*

Queremos saber se o professor percebe uma evolução positiva, negativa, mista ou se não percebe evolução nenhuma.

- “3 - *Que imagem do professor você sente que têm as instituições reguladoras do ensino brasileiro?*”.

Aqui, buscaremos averiguar como o professor percebe a imagem que as instituições reguladoras do ensino brasileiro fazem dele. Queremos fazê-lo refletir sobre o modo como as leis, diretrizes e os gestores do ensino o veem e tratam e a partir de então extrair sua conclusão.

Para isso elencamos quatro alternativas:

- a) *Utópica*
- b) *Boa*
- c) *Regular*
- d) *Ruim*

Objetivamos saber se o professor se sente deificado, reconhecido, nivelado ou desvalorizado pelas instituições reguladoras do ensino brasileiro.

- “4 - *Qual a imagem que você faz da profissão do professor?*”.

Essa é uma pergunta chave. Ela nos possibilitará averiguar de forma concisa a ideia que o docente faz do que é ser-professor. Queremos levar o professor a uma introspecção em busca da imagem que ele faz de si mesmo enquanto “ensinador” e o poder influenciador que tem nas mudanças sociais enquanto formador de opinião para então extrair dele sua autoimagem.

Para isso elencamos quatro alternativas:

- a) *Alguém com todas as ferramentas necessárias para mudar o mundo*
- b) *Tendo apenas uma parte, mas crucial, das ferramentas necessárias para mudar o mundo*
- c) *Tendo potencialmente o que é necessário para mudar o mundo sendo, porém, sufocado pela desvalorização social*
- d) *Um trabalhador comum*

Aqui queremos enxergar a ideia que o professor faz do poder em nas mãos, se ele tem uma ideia otimista, realista, pessimista ou frustrada do poder influenciador que tem.

- “5 - *Você sempre teve a mesma imagem dessa profissão? Se não, quando foi que ela mudou?*”.

Queremos perceber a evolução da imagem do professor a qual o docente construiu ao longo de sua vida. Queremos perceber em suas respostas se o que os teóricos dizem se aplicam ou não a eles.

Para isso elencamos quatro alternativas:

- a) *Sempre tive a mesma imagem dessa profissão*
- b) *A minha imagem mudou quando ingressei na universidade*
- c) *A minha imagem mudou quando comecei a dar aulas*
- d) *A minha imagem mudou quando ingressei na universidade e novamente quando comecei a dar aulas*

Queremos perceber a evolução da imagem do ser-professor – caso tenha havido – ao longo de sua vida e os pontos-chaves dessa evolução tendo em vista comparar com a teoria apresentada anteriormente.

6 - Essa imagem afeta sua didática em sala de aula?

Essa pergunta também é um ponto chave. Buscamos fazer o docente refletir sobre a relação que há entre a imagem projetada e prática docente, se uma imagem pode interferir na forma em que se ensina em sala de aula.

Para isso elencamos duas alternativas:

- a) *Não acho que essa imagem afete de forma relevante minha didática*
- b) *Sim, essa imagem é crucial e afeta diretamente minha didática em sala*

Queremos saber se o professor consegue enxergar alguma interação da imagem docente projetada na forma concreta de ensino.

3.3 – Resultados e análise:

3.3.1 – Primeira questão: “*Que imagem do professor você sente que tem a sociedade?*”.

Tabela 1

OPÇÃO	PERCENTUAL DE ESCOLHAS
a) <i>Utópica</i>	0%
b) <i>Boa</i>	70%
c) <i>Regular</i>	20%
d) <i>Ruim</i>	10%

Podemos aferir que a maioria dos professores entrevistados sente que a sociedade como um todo guarda uma boa imagem da figura do professor. Há de se ressaltar que os professores que justificaram a opção “b” como sua escolha fizeram ressalvas. Eles consideram que existem “*dificuldades*” e “*barreiras*” e que, *apesar delas* a sociedade mantém uma boa imagem geral da profissão.

As mesmas dificuldades são também relatadas por quem escolheu a opção “c” – regular – na forma de “*falta de políticas públicas*” considerando, porém, que a “*qualificação*” ajuda a modelar melhor essa imagem ante a sociedade.

Há também quem considerou que a imagem do docente ante a sociedade é ruim – opção “d”. Nesse caso foi referida a ideia de que quem escolhe ser professor o faz por não ter outra opção.

Constatamos que os professores entrevistados, apesar das ressalvas declaradas, em sua maioria percebem uma imagem positiva no olhar social de sua profissão. As justificativas, porém, nos revelam um entendimento de “imagem” sob uma ótica limitada e puramente abstrata e que não se traduz em termos práticos. Tais professores se sentem, em sua maior parte, com um reconhecimento positivo, mas este não vai além dos discursos.

A maior parte dos elementos que a sociedade dispõe ao construir a imagem do profissional da educação está na formação ambiental da qual já tratamos. Se os professores entrevistados acreditam ter uma boa imagem social é porque, intuitivamente, acreditam estarem passando mais bons exemplos do que más impressões aos alunos.

3.3.2 – Segunda questão: “*Você acha que essa imagem que a sociedade faz do professor vem mudando?*”.

Tabela 2

OPÇÃO	PERCENTUAL DE ESCOLHAS
<i>e) Sim, vem mudando para melhor</i>	30%
<i>f) Sim, vem mudando para pior</i>	0%
<i>g) Sim, vem mudando para melhor em alguns setores e para pior em outros</i>	50%
<i>h) Não, essa imagem vem se mantendo a mesma</i>	20%

Oitenta por cento dos professores pesquisados sentem que a imagem do professor ante a sociedade vem mudando ao longo do tempo. Do total de entrevistados, metade consegue enxergar mudanças positivas e negativas, enquanto que trinta por cento enxergam apenas as mudanças positivas. Destes, os que justificaram sua resposta consideraram as mudanças positivas restritas à esfera teórica como o reconhecimento crescente do potencial da educação, onde ao mesmo tempo vejam a valorização esperada andar em sentido oposto. Há também quem fale sobre as mudanças serem sentidas apenas por quem está mais próximo do “ambiente escolar”.

Vinte por cento não consegue enxergar mudança alguma na imagem que a sociedade faz do professor ao longo do tempo.

Em sua maioria, os professores entrevistados enxergam uma evolução positiva no modo como sua profissão vem sendo vista ao longo do tempo. Vemos ainda que metade dos entrevistados faz novamente distinção entre o discursado e o realmente promovido, de forma que enxergam uma evolução em sentido oposto para ambos os aspectos. Se por um lado sentem que os discursos estão mais doces, por outro sentem viver uma realidade mais amarga.

3.3.3 – Terceira questão: “*Que imagem do professor você sente que têm as instituições reguladoras do ensino brasileiro?*”.

Tabela 3

OPÇÃO	PERCENTUAL DE ESCOLHAS
<i>e) Utópica</i>	10%
<i>f) Boa</i>	60%
<i>g) Regular</i>	30%

<i>h) Ruim</i>	0%
----------------	----

Podemos observar que a maioria dos entrevistados diz sentir que a imagem que as instituições reguladoras do ensino fazem do professor é positiva. Entre os que avaliaram como sentindo ser positiva essa imagem e justificaram sua resposta encontramos formas diversas de pensar, existe quem diz tentar manter uma visão otimista mesmo sem indicar ter tido uma reflexão aprofundada do assunto, quem diz não perceber relação alguma entre a atividade dessas instituições e a desvalorização da categoria e quem garante que as tais sabem do valor que tem o professor na busca de uma boa educação para o país.

Quem diz sentir que as instituições reguladoras tem uma imagem mediana – regular – critica a escassez de recursos disponíveis para o crescimento profissional e de oportunidades de qualificação.

Quem avalia como utópica tal imagem, diz haver uma cisão entre teoria e prática. Se dá pouco e se espera muito do professor, de forma que se espera dele o que seria irrealizável mediante os recursos que dispõe.

Constatamos que, em sua maioria, os professores entrevistados sentem serem vistos com bons olhos pelas instituições reguladoras do ensino não creditando a elas a responsabilidade da imagem social desvalorizada que sentem. E nesses que assim pensam, não houve um consenso quando à justificativa a não ser no otimismo que expuseram.

3.3.4 – Quarta questão: “Qual a imagem que você faz da profissão do professor?”.

Tabela 4

OPÇÃO	PERCENTUAL DE ESCOLHAS
<i>e) Alguém com todas as ferramentas necessárias para mudar o mundo</i>	20%
<i>f) Tendo apenas uma parte, mas crucial, das ferramentas necessárias para mudar o mundo</i>	0%
<i>g) Tendo potencialmente o que é necessário para mudar o mundo sendo, porém, sufocado pela desvalorização social</i>	70%
<i>h) Um trabalhador comum</i>	10%

Noventa por cento dos entrevistados reconhecem o potencial que o professor tem no processo de transformação social, onde setenta por cento dos entrevistados fazem questão de

colocarem a desvalorização social como o entravo desse potencial e vinte por cento não acharam relevante levar em consideração esse fator negativo ante o potencial que consideram ter nas mãos.

Quem optou por considerar o professor como um “*trabalhador comum*” fez a ressalva de não estar desconsiderando o potencial transformador do docente, mas querer criticar a visão utópica que se faz do professor que, segundo se comenta, não deveria ser tratado diferente de qualquer outro profissional, pois como estes, merece “*respeito*”, deve cumprir “*obrigações*” e ser “*motivado*” na medida de qualquer outro trabalhador.

Constatamos que o reconhecimento do potencial transformador que o docente tem é unânime entre os entrevistados. A maioria também fez questão de colocar a desvalorização social como um agente inibidor desse potencial nos dando a impressão de uma visão realista do seu papel social.

Vemos aqui um reflexo das imagens do professor e de seu potencial propagadas pelas instituições formadoras de professores e reguladoras de ensino que se empenham em conscientizar o professor de seu poder enquanto formador de opinião e transformador social. Acreditamos que, pelo menos em parte, estas sejam responsáveis por promover essa consciência nos professores.

3.3.5 – Quinta questão: “*Você sempre teve a mesma imagem dessa profissão? Se não, quando foi que ela mudou?*”.

Tabela 5

OPÇÃO	PERCENTUAL DE ESCOLHAS
<i>e) Sempre tive a mesma imagem dessa profissão</i>	20%
<i>f) A minha imagem mudou quando ingressei na universidade</i>	0%
<i>g) A minha imagem mudou quando comecei a dar aulas</i>	30%
<i>h) A minha imagem mudou quando ingressei na universidade e novamente quando comecei a dar aulas</i>	50%

Oitenta por cento dos entrevistados destacou a mudança da imagem que tinham da profissão quando passaram a dar aulas. Metade dos entrevistados quis ressaltar também a

mudança que sentiu ao ingressar na instituição de ensino superior, enquanto que trinta por cento não a consideraram relevante a ponto de citá-la nessa pesquisa.

Entre os que destacaram a mudança de perspectiva da profissão também na universidade e justificaram sua opção, há quem diz ter percebido que entendeu cada vez mais a necessidade de valorização social da categoria docente na universidade e depois na prática docente, e quem revela ter tido uma mudança apenas em um nível mais abstrato na licenciatura e outra mais concreta ao lecionar fazendo questão de deixar bem claro um desnível entre o que se aprende na universidade e o que se encontra em sala de aula.

Constatamos que a reconfiguração da imagem de professor intuída pelos docentes foi sentida pela maioria dos entrevistados. Percebemos que, dentre estes, a mudança que houve quando se lançaram à prática docente foi mais percebida do que na formação acadêmica.

Isto está de pleno acordo com o que expomos dos teóricos da educação no segundo tópico desse artigo no que tange às etapas de reconstrução da imagem docente.

3.3.6 – Sexta questão: “*Essa imagem afeta sua didática em sala de aula?*”.

Tabela 6

OPÇÃO	PERCENTUAL DE ESCOLHAS
<i>c) Não acho que essa imagem afete de forma relevante minha didática</i>	70%
<i>d) Sim, essa imagem é crucial e afeta diretamente minha didática em sala</i>	30%

Como podemos observar a maioria dos docentes entrevistados não consegue perceber uma ligação entre a imagem referida na questão e sua didática em sala de aula. Ao examinarmos as justificativas dos que escolheram ambas as respostas, notamos que os professores tinham a tendência em levar em consideração apenas a má imagem intuída do professor, a imagem distorcida e responsável pela sua desvalorização profissional e não todo o compêndio de aspectos que modela a imagem do professor. De forma que tal porcentagem de respostas nesse sentido é mais bem entendida como sendo um reflexo de um esforço tenaz por parte dos docentes em não absorver - e por consequência refletir em sala - a imagem desvalorizada do professor sugerida pelo meio. Nesse sentido há quem demonstre em sua justificativa que ao olhar essa imagem distorcida do professor se sente desmotivado e admite

refletir isso em sala de aula, ao passo que há quem olhe pra mesma imagem e tome o caminho inverso na busca de tentar mudar essa realidade.

Há também aqueles que demonstraram entender o conceito de imagem proposta pelo quesito de forma mais complexa e abrangente, estes, declararam ser crucial a qualidade de tal imagem para o desempenho da prática docente.

Apesar da maioria dos entrevistados demonstrar em sua resposta apego ao aspecto da imagem do professor que tange à deformação de seu ícone social, aspecto este responsável por sua desvalorização sentida e assim negar a relação *imagem-didática*, ainda podemos afirmar a confirmação de tal relação devido ao fato de que os professores que demonstraram apegar-se a um conceito mais complexo de *imagem* afirmaram seu valor para um bom aproveitamento de sua práxis docente.

Essa redução conceitual em que a maioria se abrigou pra responder a sexta questão nos trouxe dados valiosos e enriquecedores, sendo que a quase unânime maioria demonstrou um esforço tenaz em tentar não aderir à campanha de desvalorização imposta pelo seu meio de forma a evitar o prejuízo que isso pode causar à didática docente.

Como já vimos anteriormente, a imagem que percebemos que os outros fazem de nós é absorvida pela nossa autoimagem. Esse é um processo natural e que não pode ser de todo evitado. Mas podemos perceber nesses professores o quanto a categoria docente tem lutado pra evitar que tal processo venha prejudicar seu papel em sala de aula e conseqüentemente o alunado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esse trabalho, conseguimos vislumbrar a importância que a imagem e a autoimagem do professor têm no processo de aprendizagem efetiva a qual vise suprir as reais necessidades do aluno. Vimos que, além da assimilação dos conteúdos curriculares, o aluno vem buscar no professor uma *imagem-modelo* pela qual possa construir um referencial de cidadão e profissional, e receber amparo em suas inseguranças emocionais. Também pudemos ver o quanto a autoimagem e a autoestima são importantes para que o professor consiga produzir um ambiente propício à *educação* nessa forma complexa de observá-la.

Vimos que, segundo os teóricos da educação, existem três momentos importantes na construção do ser-professor: antes do ensino superior, durante a licenciatura e quando se atua em sala de aula. Aprendemos com Érica Zimmermann e Miguel Arroyo que a primeira etapa pode ter um peso significativo nessa construção e que o aluno traz dela para a licenciatura pontos positivos e negativos, cabendo à instituição de ensino superior saber separar uma de outra. Vimos que em cada uma dessas etapas existem perspectivas e desafios diferentes na construção dessa autoimagem e que existe uma cultura docente transmitida de geração em geração que vai ajudando na modelagem dessa forma.

Buscamos também o que consideramos fortes influenciadores da opinião que os docentes fazem de si mesmos: as instituições formadoras e reguladoras do ensino. São as universidades que formam o professor e é nelas que os licenciandos procuram desenhar sua figura profissional. São as instituições reguladoras do ensino que elaboram as leis e os parâmetros curriculares sob os quais o docente delimita suas competências. E são nas propostas político-pedagógicas, nas leis e nas grades curriculares que essas instituições refletem e transmitem a ideia que têm do que deve ser um professor. E nessa busca não inquirimos apenas como é vista por elas a relação “instituição-professor”, mas também a “professor-aluno” quando tratamos de também investigar a noção da imagem do “aprender”, isto é, de vermos como elas encaram a relação “professor-aluno”.

Constatamos que os incisos da LDB que tratam das competências esperadas dos professores giram em torno basicamente de: planejar, fazer aprender, cumprir normas contratuais e a promoção de interação social. Assim, o professor é visto como alguém com uma certa autonomia em planejar suas aulas num regime de corresponsabilidade entre a escola

e a família cumprindo suas obrigações contratuais, tudo tendo em vista um único objetivo a alcançar: o *fazer-aprender*. Sendo esse *fazer-aprender* o objetivo da *profissão-professor*, nesta perspectiva essa profissão deixa de ter sentido e razão de existir quando o aprender não acontece.

Ao estudar o projeto político-pedagógico da UEPB como referência, constatamos que o professor é encarado não apenas como *canal* do saber, mas como *fonte* do saber. Ao estudarmos as habilidades, competências e atitudes desejadas pelos licenciadores aos licenciandos, concluímos que o professor que a instituição quer formar é alguém que detém e é capaz de transmitir o saber físico, o aplicando e o demonstrando de forma contextualizada e sabendo valer-se de variados instrumentos e recursos disponíveis envolto em um comportamento ético ante a sociedade e ativo ante sua categoria profissional. Podemos notar que aqui temos uma visão mais complexa e rica da imagem do professor que vai além da perspectiva funcional, não apenas focando no que ele deve fazer, mas também no que ele deve ser.

Pudemos sentir, através da pesquisa, a cisão entre teoria e prática, entre discurso e ações concretas sentidas pelos professores no que tange à sua valorização profissional. Pudemos ver como eles sentem o fato dessas duas vertentes estarem caminhando em lados opostos ao longo dos anos: *evoluindo* e *involuindo* respectivamente. Pudemos confirmar os teóricos da educação concernente ao que dizem sobre as etapas da evolução da imagem do ser-professor. Pudemos sentir como a classe docente ainda resguarda uma imagem positiva e otimista das instituições reguladoras do ensino. Como percebem o poder de transformação social que tem na mão e como lutam para não absorver a desfiguração de sua imagem ante a sociedade com o fim de não desperdiçar esse poder que têm, mas usá-lo em benefício de uma transformação social positiva.

Concluímos esse trabalho endossando a urgência de repensarmos a importância de cultivar uma imagem e autoimagem adequadas ao significado que o professor tem na vida do aluno. Necessitamos nos desprender da forma antiquada e tecnicista de encararmos a educação brasileira e pensarmos em propostas que valorizem o docente perante seus próprios olhos e os da sociedade. Só quando largarmos essa visão simplista do *ser-professor* e encararmos a sua missão com toda a complexidade que ela carrega é que seremos capazes de alcançar efetivamente a *educação* que tanto buscamos em todo o significado que essa palavra possa carregar.

**TEACHING BEFORE THE MIRROR: THE RELATIONSHIP BETWEEN SELF-IMAGE AND
TEACHING PRACTICE**

SILVA, José Davidson Ribeiro

GOMES, Írio Vieira Coutinho Abreu

davdmais@ig.com.br

ABSTRACT

In the present paper, we will approach the concept and image of “being a teacher”, the way he/she rises and develops during many steps of the future teacher’s life and how such concept, once formed, will reverberate in his/her pedagogical practice, indeed. We will investigate how the concept of the “being a teacher” is intuited in the curriculum guidelines of the Brazilian education system. For that, we will analyze how this concept is transmitted in the *Lei de Diretrizes e Bases (LDB)* and then we will examine the *Plano Político Pedagógico (PPP)* of Full Degree in Physics, in UEPB. We will also perform a brief research, in which we will investigate if the theoretical data reflects the reality.

KEY-WORDS: Pedagogical practice. Image. Teacher.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARROYO, Miguel G. *Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000;
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB**. Brasília, DF, 1996;
- MARTINS, Vicente. **Como a LDB trata os profissionais de ensino**. Disponível em <http://palavrastodaspalavras.wordpress.com/2008/08/06/como-a-ldb-trata-os-profissionais-de-ensino-vicente-martins/> 06/08/08 17:33. acesso em 27/04/13 15:24;
- MARTINS, Vicente. **Para um Decálogo da Boa Aprendizagem**. 2003. Disponível em <http://www.eduquenet.net/decalogo.htm>. acesso em 30/01/2014 às 20:26;
- MENDES, Aline Rocha et. al. **Autoimagem, Autoestima e autoconceito: Contribuições Pessoais e profissionais na docência**. 2012. disponível em <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/724/374> visitado em 27/01/2014 às 15:25;
- PAGOTTI, A. W.; PAGOTTI, S. A. G. – **Avaliação: o que o aluno espera do Professor**. Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG, 29 (1): 63-78, jan./jun. 2004;
- ROMANOWSKI, J. P.; GISI, M. L.; MARTINS, P. L. O.. **FÓRUMS DE LICENCIATURA: que contribuições para a formação de professores?**. Revista Diálogo Educacional v. 8 n. 23 Jan./Abr. 2008;
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional** – Petrópolis, RJ: Vozes, 2002;
- TEIXEIRA, Gilberto. **Como a LDB discute aprendizagem e ensino**, disponível em http://www.serprofessoruniversitario.pro.br/m%C3%B3dulos/universidade-no-brasil/como-ldb-define-aprendizagem-e-ensino#.UXvSxkqv_Go acesso em 29/04/13 às 10:49;
- UEPB. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Física**. 2010;
- ZIMMERMANN, Érika. BERTANI, Januária A. **Um novo olhar sobre os cursos de formação de professores**. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, v. 20, n. 1: abr. 2003;