



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

7951 - Trabalho Completo - XV Reunião Regional da ANPED Centro-Oeste (ANPED-CO) (2020)

ISSN: 2595-7945

GT 08 - Formação de Professores

REFLEXÕES SOBRE A PROFISSIONALIDADE DOCENTE NAS ESCOLAS PARQUE DO DISTRITO FEDERAL

Guilherme Augusto da Silva Ferreira - UnB - Universidade de Brasília

Shirleide Pereira da Silva Cruz - UnB - Universidade de Brasília

REFLEXÕES SOBRE A PROFISSIONALIDADE DOCENTE NAS ESCOLAS PARQUE DO DISTRITO FEDERAL

PALAVRAS-CHAVE: Profissionalidade docente. Trabalho docente. Escola Parque.

INTRODUÇÃO

Esse artigo tem por objetivo refletir sobre o processo de constituição da profissionalidade docente no contexto das Escolas Parque (EP) do Distrito Federal (DF). As EPs apresentam diversos desafios aos professores que nelas atuam. Elas compõem um projeto de educação integral, no qual oferecem aos estudantes, no contraturno de suas Escolas Regulares (ER), atividades educacionais nomeadas “complementares”, guardando especificidades na organização do trabalho pedagógico (OTP).

Fundamentado na perspectiva da profissionalidade docente enquanto conjunto de elementos objetivos e subjetivos (Cruz, 2017), após as análises foi possível perceber que os elementos singulares das EPs –a natureza especial das escolas; a “especialização” para o ensino em oficinas; e a fragmentação do trabalho docente – influenciam no processo de constituição da profissionalidade docente.

Apresentamos alguns elementos da análise da proposta educacional das EPs-DF estabelecendo relações e apontamentos iniciais que serão aprofundados posteriormente mediante realização de entrevistas com professores que atuam nestas escolas.

SOBRE AS ESCOLAS PARQUES

O Plano Educacional de Brasília, idealizado por Anísio Teixeira, propunha para a capital um sistema educacional com concepções pedagógicas voltadas para o desenvolvimento integral dos indivíduos. Segundo Pereira (2011, p.1), o “Plano de Construções Escolares de Brasília” seria composto por Escolas Classe e Escolas Parque, Centros de Educação Média e por fim, a Universidade de Brasília.

Atualmente existem sete EPs no DF. Elas apresentam características semelhantes e aspectos que as diferem umas das outras. Localização, público que atende, estrutura física, regime de ensino, atividades que oferece, entre outros predicados. Cinco EPs estão localizadas no Plano Piloto (EPPPs) e possuem semelhanças em sua organização pedagógica. As outras duas são a Escola Parque Anísio Teixeira de Ceilândia (EPAT) e a Escola Parque da Natureza de Brazlândia (EPNBraz).

As EPs vêm contribuindo com uma perspectiva de integralidade do ensino. No entanto, percebemos desafios na OTP e na articulação entre as EPs e as ERs. Segundo Rosa (2014), observa-se, em muitos casos, ocupação de tempo escolar com atividades que não se articulam com os objetivos e conteúdos de aprendizagem e acabam por se tornar vazias de significado para alunos e professores. Ou seja, a oferta dessas atividades acaba por ocupar o tempo do aluno, mas apresentam-se descontextualizadas pedagogicamente, quando se pensa na articulação com as ERs e na totalidade da formação dos estudantes.

As EPs apresentam características singulares como: são unidades de ensino de natureza complementar, que por vezes são confundidas com centros de treinamentos esportivos e de práticas artísticas; que trabalham com oficinas de ensino, demandando habilidades específicas dos professores, com a necessidade de bancas de aptidão^[1]; onde existe certa lacuna de interrelação entre as EPs e as ERs em uma perspectiva de integralidade educacional.

Nesse cenário, questionamos como é o trabalho como professor nas EPs problematizando o processo de construção da profissionalidade docente. Essa relação é importante de ser vista sob perspectiva da historicidade e compreendê-lo na totalidade do processo educacional, nas relações socioeconômicas e políticas.

PROFISSIONALIDADE DOCENTE NAS ESCOLAS PARQUE

A constituição da profissionalidade docente certamente é influenciada nesse universo singular de práticas específicas das EPs. Compreendemos a profissionalidade docente como um conjunto de elementos elaborados e articulados pelo professor na relação entre objetividade e subjetividade que são compartilhadas entre pares com intuito de buscar uma identidade social para a profissão, em consonância com as perspectivas de Cruz (2017, p. 58).

Nesse cenário, as EPs configuram-se como um campo de investigação ainda pouco explorado no prisma da profissionalidade docente, haja vista uma escola marcada por especificidades como a natureza da escola e a perspectiva da complementaridade dentro de um viés de integralidade educacional. São singulares também as demandas para a forma de lecionar e a relação professor-aluno, além da relação entre os docentes da EPs e das ERs.

O processo de identidade desses professores frente a uma escola de caráter especial e a relação com os pares, a formação inicial e continuada, as bancas de aptidão, a especialização para o trabalho, são também fatores marcantes dessas unidades de ensino. E ainda em uma análise materialista e dialética: a fragmentação, hierarquização e divisão do trabalho, a estrutura de trabalho e principalmente a intencionalidade na formação dos estudantes.

Roldão (2005), tratando da profissionalidade docente, apresenta alguns descritores tais como: reconhecimento da função e do saber específico indispensável à docência; poder de decisão sobre a ação docente e a responsabilização social e pública; pertencimento a um corpo coletivo que determina o exercício da função, o acesso a ela e a definição dos saberes necessários.

Nesse sentido chama atenção nas EPs a natureza especial do seu processo educativo complementar. Cruz (2014) analisa os limites e perspectivas para a formação e o trabalho docente nesse contexto, apontando para a fragmentação do trabalho do professor.

Como pensar uma organização do trabalho para educação integral? Exigirá desse professor uma formação e uma vivência de educação integral como parte constituinte do seu ser profissional. Essa reflexão passa também pela própria organização do trabalho escolar partindo de um projeto político-pedagógico estruturado que assuma a educação integral em seu projeto educativo. (p.1341)

Nota-se que é evidenciada a perspectiva da integralidade entre as EPs e as ERs, refletida na necessidade de integração do trabalho docente. Entendemos que nem as EPs nem as ERs, isoladamente, seriam responsáveis pela construção da ideia de formação integral. Mas que ambas as instituições de ensino desempenham papéis fundamentais para a formação integral do aluno. Assim, sobre esse espectro complementar, é questionável se os docentes das EPs e das ERs se interrelacionam no que se refere ao processo de formação dos alunos, haja vista a separação física dos espaços e os raríssimos encontros e diálogos entre gestão e docentes das escolas. Em uma análise da totalidade do objeto configura-se uma forma de fragmentação do trabalho docente.

Aqueles que ingressam nas EPs acabam por vivenciar diferenciações internas, não no sentido estrutural da carreira, mas no sentido do trabalho complementar. Essa diferenciação, talvez corroborada pelas bancas de aptidão, interfere na profissionalidade a luz da contradição, uma vez que alguns professores podem identificar-se como “especialistas” de uma escola de natureza especial, ao mesmo tempo que pode impactar em uma fragilização do sentido de pertencimento à categoria docente.

Outra característica singular das EPs incide sobre a metodologia por oficinas de ensino, majoritariamente, artísticas e de educação física. Na perspectiva da educação integral toda oficina necessita promover a investigação, a ação, a reflexão e garantir a unidade entre a teoria e a prática (VIEIRA; VOLQUIND, 2002). Entendemos que a oficina pedagógica nas EPs incentiva a construção coletiva de saberes, a partir do intercâmbio de experiências. O trabalho com projetos interdisciplinares, oficinas, demanda, entre outros fatores, formação inicial e continuada e experiências frutíferas de interação com os colegas.

Questionamos como é a preparação dos professores para o ingresso e para o desenvolvimento dessas oficinas, bem como as marcas identitárias construídas nesse processo. Isso porque o trabalho com essa metodologia, demanda uma resignificação dos saberes por parte do docente, influenciada por sua formação e relação com os pares, impactando na constituição da sua profissionalidade.

Para Morgado (2011), a profissionalidade docente refere-se à construção profissional progressiva e contínua, ao desenvolvimento de competências e da identidade profissional. Já Ambrosetti e Almeida (2009) destacam a relação entre o conceito de profissionalidade docente e os contextos e processos envolvidos na constituição do ser professor.

Nesse prisma, consideramos também importante problematizar que as EPs ainda carecem de valorização social. Muitas unidades enfrentam dificuldades com a frequência dos alunos, problemática multifatorial (condições financeiras, matrícula facultativa etc.), mas que pode revelar também o pouco engajamento da sociedade na proposta das escolas.

Assim analisando o trabalho docente desenvolvido nessas unidades de ensino, pode despertar nos professores um sentimento de um trabalho de “suplemento”, apêndice, anexo, fora do essencial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o objetivo de refletir sobre o processo de constituição da profissionalidade docente no contexto das EPs do DF destacamos a natureza de organização diático-pedagógica especial e com caráter complementar. Isso parece não fortalecer o sentido de educação integral. Gera uma diferenciação interna entre o corpo docente, mesmo que estes tenham uma mesma carreira, fragilizando o pertencimento a um corpo coletivo e a partilha e definição de saberes. Percebe-se, ainda, uma certa “especialização” para o ensino em oficinas, em detrimento da compreensão que existem formas autônomas construídas pelos professores para desenvolverem seu trabalho, ao mesmo tempo em que essa expertise de trabalho pode ser compartilhada por todos os professores da rede (EP e ER).

Considerando que a profissionalidade do professor das EPs se constrói diante das marcas objetivas e subjetivas, do domínio dos diversos saberes inerentes a sua prática e das relações históricas, sociais, culturais, presentes no coletivo e no particular ao sujeito observamos que a natureza especial das escolas, a “especialização” para o ensino em oficinas e a fragmentação do trabalho docente, influenciam no processo de constituição da profissionalidade dos docentes das EPs.

Outras características singulares dessas unidades de ensino podem também influenciar nesse processo. Esses elementos poderão ser problematizados em trabalhos futuros.

REFERÊNCIAS

AMBROSETTI, N. B.; ALMEIDA, P. C. A. **Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações constituintes entre os professores e a escola.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 90, n. 226, p. 592-608, set./dez. 2009.

CRUZ, S. P. da S. **Professor polivalente: profissionalidade docente em análise.** Curitiba: Appris, 2017.

_____. **A profissionalidade docente polivalente na educação integral: limites e possibilidades.** Didática e Prática de Ensino na relação com a Formação de Professores. EdUECE- Livro 2. 1334-1345. Endipe, 2014.

MORGADO, J. C. **Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades.** Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 793-812, out./dez. 2011.

PEREIRA, E. W. **Nas asas de Brasília, memórias de uma utopia educativa (1956-1964).** Distrito Federal. Universidade de Brasília. 2011.

ROLDÃO, M. do C. **Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensin**

superior e não superior. Nuances: Estudos Sobre Educação, ano XI, v. 12, n. 13, p. 105-126, jan./dez. 2005.

ROSA, S. V. L. **Escola de Tempo Integral: Desafios Políticos, Curriculares e Pedagógicos.** Educação: Teoria e Prática, v.24. n.46. p.120-136. São Paulo, 2014.

VIEIRA, E; VOLQUIND, L. **Oficinas de Ensino: o quê, por quê? Como?** 4. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2002.

[1] Bancas de aptidão são processos de certificação realizados pela SEEDF para que os professores possam lecionar em escolas de natureza especial como as Escolas Parque. Geralmente o processo é constituído pela avaliação de projeto de ensino elaborado pelo professor e por entrevista.