

---

# FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A CIDADANIA: processos de produção de sentido e elaboração de valores e ideais norteadores da prática docente

Ana Paula Carvalho Nogueira<sup>1</sup>  
Helena Amaral da Fontoura<sup>2</sup>

## RESUMO

Este artigo traz reflexões sobre um processo de formação de professores voltado para o fortalecimento e valorização do trabalho docente como construtor de conhecimento e difusor dos ideais e valores dos direitos humanos, da democracia e da cidadania como eixos norteadores de toda e qualquer prática escolar, o que é um desafio de grande envergadura dadas as características históricas tanto da escola brasileira quanto da nossa sociedade. Considerando tal desafio, apresenta atividades e reflexões resultantes dos encontros, refletindo sobre processos vividos por professores e pesquisadores durante a investigação. Desenvolvemos em conjunto atividades para tornar as práticas do cotidiano escolar objeto de reflexão para os envolvidos com o ato educativo. Adotamos a pesquisa qualitativa de orientação sócio-histórica, trabalhando na polifonia presente no ambiente escolar. Nosso estudo aponta que uma proposta de formação de professores na perspectiva adotada pode ajudar na busca de elucidação dos desafios que a atual escola brasileira enfrenta na realização de sua função pública e promotora de cidadania.

**Palavras-chave:** formação de professores; direitos humanos; pesquisa qualitativa.

Este artigo relata e analisa uma experiência de elaboração e realização de um grupo de estudos voltados para a formação docente em serviço, *corpi* de uma pesquisa de mestrado em fase de conclusão. Busca-se, na pesquisa, investigar os processos de construção de conhecimentos e produção de sentidos por parte de professores de diferentes áreas em uma escola estadual, reunidos para pensar suas crenças e práticas e propor atividades que discutissem suas questões cotidianas, impasses da profissão e como pensam a produção do conhecimento, tarefa primordial do fazer docente, em uma época de embates sociais e pessoais vividos por todos no ambiente escolar.

Convidados pela mestrandia proponente deste trabalho, o grupo se reunia semanalmente para discutir e elaborar atividades que refletissem sobre como se desenvolve a produção de conhecimentos dos alunos. Como desdobramento das discussões sobre os discentes, o grupo pôde refletir sobre a prática docente. Cabe salientar que os encontros, apesar de serem *corpi* da pesquisa de mestrado, não estavam vinculados a cursos de formação continuada ou capacitação proposta por alguém fora da escola, mas sim um movimento que foi tomando corpo pela presença da

---

<sup>1</sup> Mestranda em Educação na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ).

<sup>2</sup> Docente do Mestrado em Educação da FFP/UERJ – Pró-cientista UERJ.

---

pesquisadora e pelas trocas dentro do grupo. Dessa forma, os constructos teóricos sobre produção discente foram sendo orientados pelos próprios professores e de acordo com as demandas apresentadas pelo grupo, livrando-nos das armadilhas das prescrições. Como apontado pelos professores no último encontro, essa forma de trocar de experiência entre a escola básica e a universidade contribuiu significativamente para os desdobramentos positivos do projeto.

As decisões de evitar prescrições e a de trabalhar *com* a escola estão intimamente ligadas à nossa orientação teórico-metodológica. Neste texto, apresentaremos os princípios que embasaram a pesquisa de campo, o papel da pesquisadora e nossas concepções acerca do papel do professor na construção do conhecimento. Do mesmo modo, evidenciaremos as atividades e reflexões mais significativas dos encontros e seus desdobramentos.

Pretendemos discutir como a proposta de grupos de discussão formados por docentes em serviço, sem orientação teórica pré-definida, pode contribuir para a formação de professores que difundem e lutam por ideais e valores dos direitos humanos, da democracia e da cidadania, como eixos norteadores de toda e qualquer prática escolar e não apenas de discursos pedagógicos. Cabe destacar que se trata de um desafio de grande envergadura dadas as características históricas tanto da escola brasileira quanto da sociedade em sentido amplo.

## **SOBRE CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS**

Cidadania é o direito de ter direitos, pois a igualdade em dignidade e direitos dos seres humanos não é um dado. É um construído da convivência coletiva, que requer o acesso ao espaço público. É este acesso ao espaço público que permite a construção de um mundo comum através do processo de asserção dos direitos humanos (Arendt, 1995). A autora, que analisou o totalitarismo do século XX à luz, sobretudo, da destituição da cidadania pelo nazismo, definiu cidadania como pertencimento a uma comunidade disposta e capaz de lutar pelos direitos de seus integrantes, como o "*direito de ter direitos*" (Arendt, 2000).

Essa definição devidamente atualizada no contexto da globalização – com seus efeitos excludentes – parece apresentar resultados diferenciados: por um lado, seguem tendo direito a ter direitos aqueles que estão incluídos no sistema, enquanto outros, os socialmente excluídos, providos ou desprovidos de direitos políticos, têm, em teoria, quase sempre uma cidadania política, mas sem ter, na prática, seus direitos considerados.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) traz como objetivo comum a ser atingido por todos os povos e nações, que o Estado, cada indivíduo e cada órgão da sociedade se

---

esforcem, por meio do ensino e da educação em geral, por promover o respeito aos direitos humanos proclamados e pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, para assegurar sua observância universal e efetiva, tanto entre os povos dos próprios estados-membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição.

A educação na DUDH assume papel especial na promoção dos direitos humanos; ela é, ao mesmo tempo, um direito humano em si e condição para a garantia dos demais direitos. Preconiza, em seu art. 26, § 2º, que a instrução deverá ser orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

No início do século XXI, a noção contemporânea de direitos humanos vem abarcar todas as gerações de direitos, consideradas igualmente fundamentais, sem hierarquizações, prevalecendo sua universalidade, indivisibilidade e interdependência, a partir de uma postura ativa do Estado como garantidor desses direitos. A Constituição brasileira de 1988 endossa, de forma explícita, a concepção contemporânea de cidadania, afinada com as novas exigências da democracia e fundada no duplo pilar da universalidade e indivisibilidade dos direitos humanos.

A Constituição de 1988, ao consagrar esses preceitos, também entrega ao Estado e ao cidadão, de forma implícita, a tarefa de educar (dever) e ser educado (direito) em direitos humanos e cidadania. Somente com a colaboração de todos os participantes da sociedade e do Estado, é que os direitos humanos fundamentais alcançarão a sua plena efetividade. O papel de cada um na construção desta nova concepção de cidadania é fundamental para o êxito dos objetivos desejados pela Declaração Universal de 1948 e pela Carta Constitucional Brasileira.

Podemos afirmar, então, que direitos humanos são uma construção histórica que se faz através da organização e da luta. Os direitos humanos somente se realizam se as pessoas que foram e são excluídas historicamente da participação e do usufruto dos bens coletivos se constituírem em sujeitos de direitos, isto é, aqueles que compreendem e participam do mundo em que vivem.

[...] enquanto forem concebidos como direitos humanos universais em abstrato, os Direitos Humanos tenderão a operar como um localismo globalizado e portanto como uma forma de globalização hegemônica. Para poderem operar como forma de cosmopolitismo insurgente, como globalização contra-hegemônica, os Direitos Humanos têm de ser reconceitualizados como interculturais (Santos, 2006, p. 441-442).

---

A fim de escapar da abstração apontada acima, a educação em direitos humanos se constitui um processo sistemático e de múltiplas dimensões, que articula as seguintes dimensões:

- a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;
- b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;
- c) formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente nos níveis cognitivo, social, ético e político;
- d) *desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva*,<sup>3</sup> utilizando linguagens e materiais didáticos orientados à mudança de mentalidades e de práticas individuais e coletivas que possam gerar ações e instrumentos em favor da defesa, da promoção e ampliação dos direitos humanos (Brasil, 2007).

Nosso trabalho de campo esteve em consonância com as articulações almejadas no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), especialmente, no que tange ao item ‘d’.

As formas como as discussões foram dialógica e polifonicamente (Bakhtin, 2009) encaminhadas, a participação em congressos, as oficinas e o planejamento flexível possibilitaram a construção coletiva de reflexões acerca do papel do professor, de seus conhecimentos e das práticas docentes.

Para fundamentar nosso trabalho, primeiro, veremos como a profissão de professor está inserida em um contexto de aumento de responsabilidades e culpabilização, autonomia e adaptação. Em seguida, mostraremos as nossas opções teórico-metodológicas que possibilitaram um espaço de reflexões, para então argumentarmos como nosso grupo nos influenciou a assumir, lutar e repensar nossos direitos e os dos alunos e famílias com quem trabalhamos.

### **PROFESSOR: AUTONOMIA OU ADAPTAÇÃO?**

Como agem os docentes? Como compreendemos o papel do professor no contexto de crescente utilização de termos como autonomia, competência, saberes, fazeres, saberes-fazeres, sabores e dissabores? Antes de respondermos a essas questões, elucidemos o que acreditamos ser agir, de um modo geral.

---

<sup>3</sup> Grifo nosso.

---

Agir, numa perspectiva bakhtiniana, não se restringe ao ato *per se*. Ato/atividade equivale a agir no mundo, isto é, realizar uma “ação física praticada por sujeitos humanos, ação que é situada a que é atribuído ativamente um sentido no momento mesmo em que é realizada”. (Sobral, 2008a. p.13). Sobral (2008b) explica que

o agir do sujeito é um conhecer em vários planos que une processo (o agir no mundo), produto (a teorização) e valorização (o estético) nos termos de sua responsabilidade inalienável de sujeito humano, de sua falta de escapatória, de sua inevitável condição de ser lançado no mundo e ter ainda assim de dar contas de como nele agiu (p. 118).

Para Bakhtin, é a falta de álibi, a ausência de escapatória, que faz com que um ato não seja apenas uma ação, mas com que tenhamos que estabelecer uma relação com ele – “é apenas o meu não-álibi no Ser que transforma uma possibilidade vazia em um ato ou ação responsável e real” (Bakhtin, 2003. p. 44).

Logo, podemos dizer que em uma perspectiva bakhtiniana, agir, mais do que realizar uma ação, significa assiná-la, ou seja, ser responsável por ela. Como esclarecem Emerson e Morson (*apud* Amorim, 2007, p.18), “*What is most important about a given act is that I sign it. Signing, then, is the first step toward the truth of any situation.*”<sup>4</sup> É uma ação inserida num mundo vivido e intencional. A essas características liga-se o princípio da *responsabilidade*, termo criado por Sobral (2008a) na tentativa de unir responsabilidade – responder pelo ato – e responsividade – responder a alguém ou alguma coisa. Em algumas traduções, usa-se *respondibilidade*; entretanto, assim como Sobral, acreditamos que esse termo enfatiza o aspecto da resposta, o que pode empobrecer o conceito.

Nosso trabalho de campo teve como parâmetro a concepção de ato do sujeito bakhtiniano. Assim, tanto os professores quanto os alunos foram considerados “responsáveis” pelos seus atos, o que amplia as possibilidades de crescimento de cada um e de todos, superando a linearidade do paradigma de que para cada pergunta só existe uma resposta.

Voltemos ao objetivo inicial deste tópico: como compreendemos o papel do professor no contexto de crescente utilização de termos como autonomia e competência, por exemplo? Ser “responsável” é o mesmo que autônomo? Assinar seus atos implica necessariamente assumir sucessos e fracassos de um projeto? Para encaminhar essas questões, recorreremos a quem pensa como se desenvolve o conhecimento do professor.

---

<sup>4</sup> O mais importante de um dado ato é que eu o assino. Assiná-lo é, então, o primeiro passo para a verdade de qualquer situação. (Tradução nossa.)

---

Para Tardif e Lessard (2007) o conhecimento do professor é temporal, plural e heterogêneo, personalizado e situado. Temporal porque uma boa parte do que os professores conhecem provém de sua história de vida, sobretudo de sua experiência como aluno da escola básica, já que nessa concepção, os primeiros anos de vida são decisivos na sua estruturação pessoal e profissional, e ainda porque o adquirido nessa fase se torna base sobre a qual se assentam e se desenvolvem conhecimentos e atitudes que serão utilizados no âmbito de uma carreira. Plural e heterogêneo porque provém de diversas fontes, porque não forma um repertório de conhecimento unificado e porque, na ação do trabalho, os docentes almejam alcançar diferentes metas, cuja realização exige diferentes tipos de conhecimentos, competências ou aptidões. Personalizados e situados porque são apropriados, incorporados, subjetivados e porque são construídos e utilizados em função de uma situação particular e, nela, ganham sentido.

O conhecimento docente é categorizado em disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais. Pimenta (1999) une os saberes disciplinares aos curriculares e os chama de saberes do conhecimento, o que, de certo modo, reforça as sutis diferenças nos usos dos termos apontadas anteriormente. A categoria experiencial é definida como

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 (Tardif, 2007, p. 49).

Nessa perspectiva, a prática docente é vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores (re)significam sua formação e a adaptam à profissão, provocando, dessa forma, um efeito de retomada crítica. Com isso, afirmamos que os professores são atores competentes, sujeitos e produtores de conhecimento e rejeitamos a ideia de que sejam técnicos que aplicam conhecimentos produzidos por outros ou de que sejam agentes sociais cuja atividade é determinada somente por forças ou mecanismos sociológicos. Entretanto, evitamos cair no relativismo absoluto e desconsiderar questões socioeconômicas ou estruturais que perpassam a profissão.

Tardif (2007) aponta a necessidade de construirmos uma epistemologia da prática profissional, definida como o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas. Para o autor,

a finalidade de uma epistemologia da prática profissional é revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. Ela visa também compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto

---

no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores (p. 255-256).

Para isso, sugere que o estudo centrado no processo de conhecimentos seja feito em seu real contexto de trabalho. O ganho da teoria da epistemologia das práticas profissionais consiste em se preocupar com a construção de conhecimentos que não só leve em conta a experiência do professor – seja ela advinda da sua profissão de estudante da escola básica, seja da sua profissão professor-licenciando – mas que a considere legítima. Nosso trabalho compactua com esses preceitos e os leva em conta ao propor a investigação e ao desenvolvê-la.

No âmago das discussões na área da educação acerca do papel docente, está a figura do professor como aquele que deve “*aprender a aprender*”. Duarte (2002) afirma que diversas correntes pedagógicas, aparentemente distintas, têm em comum esse princípio. Apesar de o autor tratar especificamente de alunos, acreditamos que sua contribuição também perpassa o processo com licencia(n)dos. Dentre os posicionamentos dessas teorias, há a crença de que é mais desejável que o indivíduo aprenda por si próprio do que por transmissão; é mais importante que o aluno desenvolva seu próprio método para construir conhecimentos do que aprenda conhecimentos construídos por outros; é necessário que esse conhecimento seja inerente à própria atividade do aluno, isto é, seja funcional; é preciso que o aluno seja preparado para se adaptar a uma sociedade em constantes mudanças.

Esclarece que, de um modo geral,

quando educadores e psicólogos apresentam o “*aprender a aprender*” como síntese de uma educação destinada a formar indivíduos criativos, é importante atentar para um detalhe fundamental: essa criatividade não deve ser confundida com busca de transformações radicais na realidade social, busca de superação radical da sociedade capitalista, mas sim criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames da sociedade capitalista (Duarte, 2002, p. 38).

O que se busca, portanto, é que o indivíduo tenha competência para se adaptar com autonomia, inovando o contexto no qual se insere, criando novas formas de aprender, ensinar e aprender a aprender. Muitos professores em nosso grupo traziam o tema da competência como sendo uma exigência externa colocada sobre eles, que não sabiam muito bem como lidar ou como inserir em suas atividades docentes cotidianas.

Podemos verificar a utilização do termo ‘competência’ em diversas partes de documentos oficiais do Conselho Nacional de Educação (Parecer CNE/CP 09/2001, Parecer CNE/CP 21/2001,

---

Parecer CNE/CP 08/2008) tal como na Resolução CNE/CP 01, de 18 de fevereiro de 2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Nessa resolução, são evidenciados que:

Art. 3º. A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem:

I. a *competência* como concepção nuclear na orientação do curso;

II. a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista:

a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera;

b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais;

c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das *competências*;

d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as *competências* a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias (p. 2) (Grifos nossos.)

Mas, afinal, como conceituar competência? Nos dicionários de língua portuguesa, competência significa capacidade, qualidade de quem é capaz. Nesse sentido, o termo corrobora com as afirmações feitas por Duarte (2002), uma vez que a ênfase é dada na capacidade individual e as contradições sociais não são questionadas. Sousa e Pestana (2009), ao estudarem a polissemia do termo competência na área da educação, concluem que

questões sobre formação e trabalho, de caráter social, são transferidas para a esfera do sujeito, por meio da *psicologização* da competência, escondendo contradições e desafios a serem enfrentados pelo setor educacional, especialmente na formação docente (p. 133).

Frente a essas questões, colocamo-nos: consideramos os professores produtores de conhecimento, mas isso não implica esquecermos as contradições, os desafios e as questões mais estruturais que estão presentes no interior da escola, como pontua uma das professoras do nosso grupo:

---

atualmente a desvalorização do trabalho docente vem acompanhada da expansão de suas funções (Noronha *et alii*, 2008).<sup>5</sup> Contudo, as atividades nos levaram a questionar e perceber nossos limites de atuação. Passamos, assim, a atribuir a cada membro da comunidade escolar a devida responsabilidade pelo processo de ensino/aprendizagem, deixando de nos colocar como missionários e únicos responsáveis pelos avanços e fracassos da educação. (Professora de Língua Espanhola, em relato para trabalho apresentado pelo grupo em congresso).

Uma vez que expusemos nossos pressupostos no que tange ao papel do professor, explicitemos as principais concepções sobre o ato de pesquisar e o ser pesquisador.

### O ATO DE PESQUISAR

As ciências exatas são uma forma monológica de conhecimento: o intelecto contempla uma coisa e pronuncia-se sobre ela. Há um único sujeito: aquele que pratica o ato de cognição (de contemplação) e fala (pronuncia-se). Diante dele, há a coisa muda. Qualquer objeto de conhecimento (incluindo o homem) pode ser percebido e conhecido a título de coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e conhecido a título de coisa porque, como sujeito, não pode, permanecendo sujeito, ficar mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico (Bakhtin, 1992. p. 403).

Pesquisar a partir de uma perspectiva dialógica implica uma série de posturas na relação sujeito-sujeito – o modo mesmo de perceber o pesquisado como sujeito e não como coisa muda já traz em si indícios dessas questões. Antes de apontá-las, é necessário compreendermos o que entendemos por dialogismo e monologismo.

Brait (1996) assegura que dialogismo funciona como célula geradora dos diversos aspectos que singularizam e mantêm vivo o pensamento de Bakhtin (p. 72). Princípio constitutivo de toda enunciação, o dialogismo se realiza tanto na interdiscursividade quanto na interação verbal. O primeiro caso, o da interdiscursividade, refere-se ao fato de os enunciados serem produzidos retro e prospectivamente a partir de vários discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade. Isso significa que nossos discursos são formados por palavras alheias, assimiladas ou próprias de enunciados anteriores e por prospecção de réplicas do discurso de outro. O segundo caso, o da interação, relaciona-se ao modo específico de composição do discurso opondo-se à forma do enunciado monológico (Brait, 1996; Goulart, 2009). Sobral (2008b) acrescenta ainda uma

---

<sup>5</sup> A leitura dessa obra pela professora em questão já foi fruto das trocas com a pesquisadora na escola.

---

terceira realização do dialogismo. Esse caso liga-se ao princípio geral do agir – *“só se age em relação de contraste com relação a outros atos de outros sujeitos: o vir-a-ser, do indivíduo e do sentido, está fundado na diferença”* (p. 106). Como elucidada Bakhtin (1992), *“o limite não é o eu, porém o eu em correlação com outras pessoas, ou seja, eu e o outro, eu e tu”* (p. 411). Não nos esqueçamos, porém, de que essas correlações não são, necessariamente, consensuais ou sem conflitos.

Monologismo e dialogismo são muitas vezes apresentados como conceitos opostos. Isso se deve, principalmente, ao fato de relacionarem o primeiro ao dogmatismo. Entendemos que todo discurso dogmático é monológico por querer fazer com que só a sua voz seja ouvida. Contudo, dizemos que nem todo discurso monológico é dogmático. Em uma sala de aula, por exemplo, quando o professor, que considera os alunos produtores de conhecimento, discute um determinado tema e fixa certos sentidos no final das discussões, está enunciando monológica, mas não dogmaticamente (Goulart, 2007, p. 99-100). Como podemos considerar monologismo em contraposição ao dialogismo se o princípio dialógico é constitutivo de toda e qualquer enunciação? A contradição é desfeita por Amorim (2002) ao explicar que, no nível composicional, o modo como o discurso é estruturado pode fazer com que as vozes sejam mais ou menos percebidas, ouvidas. Logo, devemos entender os termos possivelmente coexistindo e não como excludentes.

Da maneira pela qual o texto é escrito e composto, ele pode vir a representar mais vozes ou, ao contrário, a fazer esquecer a dimensão de alteridade do seu dizer. Em ambos os casos, trata-se sempre de um princípio tendencial e nunca absoluto: um texto tende para o monologismo mais do que um outro, mas ele não será nunca inteiramente monológico em virtude da sua própria condição de possibilidade. Bakhtin distingue nesse caso dois tipos de enunciado em relação a essas tendências: o enunciado que representa um objeto numa relação direta com esse objeto – enunciado monológico – e o enunciado que representa um objeto recorrendo a outros enunciados que foram estabelecidos para o mesmo objeto, o que faz com que seu enunciado se torne, no mesmo gesto, representante e representado. Este último, o enunciado dialógico, representante e representado ao mesmo tempo, tece seu sentido com a voz dos outros e não no silêncio. (...) Na verdade, os textos são sempre híbridos e o interessante é poder identificar em que lugar ele é monológico e em que outro ele é dialógico, e quais são os efeitos de sentido que essa disposição de vozes produz (p. 11-12).

É de extrema importância que nós, pesquisadores em ciências humanas, sobretudo os que pensam dialogicamente, estejamos conscientes de que o silêncio ao qual se refere Amorim (2002) é consequência de vozes veladas, caladas e não de ausência de vozes, de que nossas pesquisas são

---

construídas a partir da interação entre pesquisador e pesquisado e não de contemplação, de que as nossas próprias enunciações são interdiscursivas, isto é, nossos discursos são construídos na retomada de discursos anteriores e na previsão de réplicas e de que os lugares sociais em que os discursos e sentidos são produzidos nem sempre são simétricos.

Como assegura Freitas (2007),

(...) a produção de conhecimento e o texto em que se dá esse conhecimento são uma arena onde se confrontam múltiplos discursos. Por exemplo, entre o discurso do sujeito a ser analisado e conhecido e o discurso do próprio pesquisador que pretende analisar e conhecer, uma vasta gama de significados conflituais e mesmo paradoxais vai emergir. Assumir esse caráter conflitual e problemático da pesquisa em Ciências Humanas implica renunciar a toda ilusão de transparência: tanto do discurso do outro quanto do seu próprio discurso (p. 12).

A renúncia a toda ilusão de transparência rompe com a concepção de legitimidade das ciências monológicas, uma vez que, sendo opaco o discurso, o objetivo da pesquisa não é a *“precisão do conhecimento, mas a profundidade da penetração e a participação ativa tanto do investigador quanto do investigado”* (Freitas, 2002. p. 25). Nesse sentido, um e outro estão em processo de aprendizagem, de transformação, podendo refletir, aprender e significar-se durante a pesquisa.

Por outro lado, não podemos pressupor que esse indivíduo esteja completamente “ao sabor” de seu contexto social. Em verdade, o sujeito é constituído pela sociedade, mas também, ao mesmo tempo, a constitui; Bakhtin recusa

tanto um sujeito infenso à sua inserção social, sobreposto ao social, como um sujeito submetido ao ambiente sócio-histórico, tanto um sujeito fonte do sentido como um sujeito assujeitado (Sobral, 2008a, p. 22).

A pesquisa qualitativa de orientação sócio-histórica procura compreender os sujeitos para, através deles, compreender seu contexto. O pesquisador também é um integrante da investigação, pois a sua compreensão se constrói a partir do seu horizonte social e depende da interrelação com os outros sujeitos que da pesquisa participam.

Nessa orientação, a entrevista é dialógica, isto é, pesquisa-se *“com os sujeitos as suas experiências sociais e culturais, compartilhadas com as outras pessoas de seu ambiente.”* (Freitas, 2007. p. 36). Assim, o pesquisador não pretende dar a última palavra, tampouco é surdo à resposta do outro, construindo contrapalavras a fim de aprofundar a compreensão do tema. A esse princípio,

---

liga-se o da polifonia, em que as vozes são plenivalentes, ou seja, diferentes discursos se defrontam, sem que haja uma voz dominante (Bezerra, 2008). Como esclarece Rechdan (2003),

o dialogismo não deve ser confundido com polifonia, porque aquele é o princípio dialógico constitutivo da linguagem e esta caracteriza por vozes polêmicas em um discurso. Há gêneros dialógicos monofônicos (uma voz que domina as outras vozes) e gêneros dialógicos polifônicos (vozes polêmicas) (p. 2).

Os resultados, mais do que a descrição densa sugerida pela etnografia, são complementados pela explicação dos fenômenos. A diferença entre a perspectiva etnográfica interpretativa e a orientação por nós escolhida está no fato de que na primeira a autoridade do pesquisador representa os sujeitos – cabe ao pesquisador interpretar os sentidos construídos pelos atores – enquanto na segunda o investigador está com os investigados produzindo sentidos. Diferencia-se da etnográfica também no que tange à observação:

Mais do que participante, esta observação é caracterizada pela dimensão alteritária: o pesquisador ao participar do evento observado constitui-se parte dele, mas ao mesmo tempo mantém uma posição exotópica que lhe possibilita o encontro com o outro. E é este encontro que ele procura descrever no seu texto, no qual revela outros textos e contextos. Dessa forma, vejo a situação de campo como uma esfera social de circulação de discursos e os textos que dela emergem como um lugar específico de produção do conhecimento que se estrutura em torno do eixo da alteridade (Freitas, 2007, p. 32).

## **ATIVIDADES E REFLEXÕES MAIS SIGNIFICATIVAS DOS ENCONTROS**

Partindo dos pressupostos de que os professores produzem conhecimento, as questões estruturais não podem ser ignoradas e o pesquisador participa exotopicamente da pesquisa, convidamos os professores para elaborarem atividades em que pudéssemos discutir a produção de conhecimento dos alunos. Apresentaremos neste tópico exemplos de algumas atividades elaboradas pelos integrantes do grupo. Separamos em dois grupos: as com olhar voltado para a relação dentro de sala e as com visão mais estrutural da educação, já que nossa proposta pretendia trabalhar o que surgisse, o dentro e o fora da escola.

### ***1. Atividades com um olhar para dentro da sala de aula***

A primeira atividade trazida por um dos integrantes do grupo consistiu em um texto no qual o sujeito era identificado apenas pelo pronome *ele*. A professora pediu que sugeríssemos, com base nas atitudes *dele*, de quem o texto falava. No texto, toda a casa se adaptava à rotina do novo morador, que acordava e dormia na hora que desejava, beijava a garçonete e ainda jogava o prato de

---

comida em uma das empregadas. Cada professor, de acordo, principalmente, com a sua área de ensino, especulou: a de português disse que o personagem do texto era Deus, porque o pronome é sempre escrito com letra maiúscula; a de história sugeriu que fosse um retrato da sociedade contemporânea; o de geografia ponderou que *ele* era morador fora dos grandes centros, já que o personagem tinha atitudes ‘brincas’, e assim por diante. Isso nos fez pensar que não só as nossas mas também as respostas dos alunos são fundamentadas em determinadas lógicas. Descobrimos que, apesar de encontrarmos argumentos favoráveis em cada um dos palpites, a resposta era muito diferente – um bebê – e refletimos sobre as perguntas que propomos em sala e nossas expectativas de respostas.

Outra professora levou exemplos simples, mas de grande impacto para a vida do aluno – a tarefa de trazer atividades que levem em conta seus conhecimentos prévios. Em vários encontros, os professores apontaram a dificuldade de relacionar os saberes das disciplinas à vida dos alunos. A oficina de leitura, com base em Bakhtin, foi um espaço prazeroso para a discussão. Cada um contribuiu com seu olhar – de bióloga, de historiadora, de linguistas. Tivemos mais alguns encontros para discutir Bakhtin, tudo um pouco atropelado pelo pouco tempo (encontrávamo-nos em horários do recreio, inicialmente em 20 minutos, depois em 30, exigidos e conquistados pelos professores).

A atividade “A casa dos nossos sonhos” começou com o professor pedindo que desenhassemos a casa dos nossos sonhos. Sem que esperássemos, ele exigiu que trocássemos de desenho com o colega do lado. Tivemos que continuar o desenho do outro e fomos entregando nossos desejos para o colega do lado até que pegássemos o nosso sonho inicial novamente. A casa estava completamente mudada. O professor nos fez refletir sobre como nossos planejamentos são afetados e alterados pelos outros, sobretudo pelos alunos, e que podemos encarar tais mudanças como fatores enriquecedores das nossas práticas.

## ***2. Ampliando os olhares: uma visão mais estrutural da educação***

Por conta das demandas que invadiam nossos encontros (reclamações sobre desrespeito de alunos, falta de tempo para se organizar, displicência dos responsáveis), fizemos dois encontros discutindo uma charge em que uma professora ia em direção a uma corrida com os seguintes obstáculos: priorizar conteúdos que fazem sentido na vida dos alunos; refletir sobre a programação, sobre prioridades, sobre o que faz e por que faz; aprender a ouvir, a melhorar o modo de interagir, a perguntar e considerar as respostas; procurar na escola o tempo necessário para discutir com outros professores a sua prática; e uma faixa na linha de chegada: vencedores do desafio da qualificação

---

cotidiana. Procuramos refletir sobre o papel do professor nesse contexto e tomamos como base o texto *O sofrimento docente* (Noronha *et alii*, 2008).

Duas professoras ampliaram seus olhares para além da sala de aula. Cláudia, com uma saída maravilhosa, nos fez sair do lugar-comum das reclamações da educação e reciclar o lixo. Pediu que escrevêssemos o que gostaríamos de jogar no lixo quando falamos em escola. Jogamos o “lixo educacional” em um saco e ela então pediu que debatêssemos alternativas para reciclá-los. O cuidado com a sacola, com o papel amassado e, sobretudo o fato de termos que pensar nas alternativas foram muito contributivas. Discutimos nosso dia a dia em um contexto macro.

Cristiane, uma das pessoas que mais falava sobre a ausência de um comprometimento maior por parte do Estado, levou um texto com dicas para os que têm “caneta na mão”, com questões estruturais importantes para condições dignas de trabalho em sala. O texto nos levou a refletir sobre qual é o nosso papel em sala, se podemos fazer algo com essas condições de trabalho ou apesar delas, entre outros aspectos.

Autonomia para resolver todos os problemas do mundo sozinhos? Culpabilização pelo fracasso escolar do aluno? Nossos encontros escaparam dessas duas facetas da mesma moeda, fazendo com que refletíssemos sobre nossas práticas sem desconsiderar questões mais estruturais que se impõem na escola. Lemos, conversamos, abrimos espaços para construir nossos direitos de professores em uma escola pública, estudar e pensar o que fazemos e como fazemos.

## **DESDOBRAMENTOS E (IN)CONCLUSÕES**

Faz-se necessário tecer algumas palavras sobre o papel da educação, entendida neste trabalho como um projeto de pesquisa em colaboração com professores, inserida em uma dada realidade escolar, na busca pela conscientização e fortalecimento dos docentes quanto ao lugar que podem ocupar na transmissão e construção de conhecimentos e na solidificação dos direitos humanos e da cidadania, cujo fundamento se encontra no texto constitucional brasileiro.

Afirmamos que cabe aos profissionais da educação assumirem mais claramente seu papel educativo, tanto pelo conteúdo do que ensinam, quanto pelo seu processo de participação na produção, no planejamento e na gestão dos trabalhos pedagógicos; dentro de uma dinâmica social mais ampla, ajudar a mexer com a cultura escolar, a construir e reconstruir valores, contribuir para maior consciência dos direitos humanos, compreender melhor o mundo, potencializando assim a escola como espaço de aprendizado para o exercício de direitos e ampliação da cidadania.

---

Dos dez professores que participaram de nosso projeto, um deles já havia cursado o mestrado e outros dois estavam cursando. Segundo eles, os encontros possibilitaram repensar não só a prática docente, mas suas dissertações – nas áreas de engenharia ambiental e geografia. Os outros professores manifestaram interesse em continuar os estudos e já nos procuraram para conversar sobre provas de seleção e projetos.

Em meados de agosto deste ano, relatamos a experiência do grupo de discussão no IV Seminário Vozes da Educação (Nogueira *et alii*, 2010). Todos os professores presentes revelaram como o grupo foi importante para elevar a autoestima, para ampliar os olhares para a área de Educação (já que os professores eram licenciados em diversas disciplinas e ainda veem educação como um conteúdo à parte) e como serviram de estímulo para que eles prossigam nos estudos, como podemos perceber no relato de uma das professoras:

(...) o mestrado sempre foi meu objetivo, mas a vida me levou por outros caminhos (casei, trabalhei no interior durante 2 anos e agora voltei para o Rio) e eu acabei me afastando da universidade. Ia tentar ano passado, cheguei a assistir a algumas aulas do mestrado na UERJ, mas me senti muito sem perspectiva, desorientada. Os nossos encontros me motivaram bastante, pois gosto disso! (...) E ampliou meu horizonte, pois antes minha única meta era o mestrado em linguística na UERJ/Maracanã, hoje vejo que o que estudo pode ser desenvolvido na área da educação também, por isso vou tentar ingressar na FFP [Faculdade de Formação de Professores].

A dificuldade inicial de unir interesses de disciplinas diversas foi superada com auxílio da metodologia escolhida. Compreender a pesquisa como um processo de aprendizagem e de transformação para todos os envolvidos possibilitou maior interação entre os sujeitos. Entender que os professores são ‘responsáveis’ por seus atos (Bakhtin, 2009) e que mobilizam conhecimentos provenientes de diversas fontes e de tempos distintos contribuiu para que os docentes ficassem à vontade para argumentar e significar-se na pesquisa. No nosso último encontro, uma das professoras apontou quão importante foi a orientação:

(...) mesmo sendo uma atividade orientada, mas cada um pôde contribuir e até [...] achei interessante porque você não veio só [...] pôde colher. Porque às vezes a pessoa só quer apresentar conteúdo, né? E ela não, ela deu oportunidade... achei que foi democrático isso, a oportunidade de cada um contribuir com a discussão e ela não impôs a opinião dela, as teorias e eu achei isso muito interessante.

A partir do que foi exposto, podemos afirmar que com a formação de grupos de discussão em que o pesquisador assume a orientação sócio-histórica em suas ações, é possível desenvolver

---

processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos orientados à mudança de mentalidades e de práticas individuais e coletivas que possam gerar ações e instrumentos em favor da defesa, da promoção e ampliação dos direitos humanos.

No caso do presente relato, informamos que um dos desdobramentos mais importantes da pesquisa foi a continuidade dos encontros. Ainda que a pesquisa de campo com o objetivo da dissertação de mestrado tenha acabado, os professores decidiram manter o grupo de discussão, continuando um processo de conquista e de aprimoramento pessoal e profissional, objetivo importante para qualquer trabalho de formação de professores antenado com as necessidades do mundo moderno e com a promoção de cidadania.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMORIM, Marília. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, Maria T.; JOBIM e SOUZA, Solange; KRAMER, Sonia (Orgs.). *Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007. (Col. Questões da nossa época, v. 107).
- \_\_\_\_\_. Vozes e silêncio no texto de pesquisa em Ciências Humanas. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116. p. 7-19, jul. 2002.
- ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- \_\_\_\_\_. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.
- \_\_\_\_\_. *Para uma Filosofia do ato*. Trad. Faraco, C. A e Tezza, Cristóvão, 2003. (Mimeo.)
- \_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BEZERRA, Paulo. Polifonia. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2008. p. 191-200.
- BRAIT, Beth. A natureza dialógica da linguagem: formas e graus de representação dessa dimensão constitutiva. In: FARACO, Carlos *et al.* (Org.). *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba: Ed. UFPR, 1996.
- BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Poder Legislativo, Brasília, 23 dez. 1996, sec. I, n. 248, p. 27.833. Disponível em: [www.dominiopublico.gov.br](http://www.dominiopublico.gov.br).
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 9/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena *Diário Oficial da União*, MEC, Brasília, 18 jan. 2002, seção 1, p. 31. Disponível em: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br).
- \_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP1. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial da União*, MEC, Brasília, 9 abr. 2002. Seção 1, p. 31. Disponível em [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)
- \_\_\_\_\_. Casa Civil da República Federativa do Brasil. Lei 10.172/2001. Aprova o Plano Nacional de Educação. *Diário Oficial da União*, Poder Legislativo, Brasília, 10 jan. 2001. Disponível em: [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br).
- \_\_\_\_\_. Orientação Nacional para o Ensino Médio. *Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEB, 2008. BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 08/2008**. Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de Educação Superior. *Diário Oficial da União*, MEC, Brasília, 30 jan. 2008. Disponível em: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br).

- 
- BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. – Brasília: SEDH/MEC/MJ e Unesco, 2007.
- DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Disponível em: [http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis\\_intern/ddh\\_bib\\_inter\\_universal.htm](http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm). Acesso em: 8 jun. 2010.
- DUARTE, Newton. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*, n. 18, p. 35-40, set./dez. 2002.
- FREITAS, Maria Teresa. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, p. 20-39, 2002.
- \_\_\_\_\_. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, Maria Teresa; JOBIM e SOUZA, Solange; KRAMER, Sonia (Orgs.). *Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007. (Col. Questões da nossa época, v. 107.)
- GOULART, Cecília. Enunciar é argumentar: analisando um episódio de uma aula de História com base em Bakhtin. *Pro-posições*, v.18, n. 3 (54), set./dez. 2007.
- \_\_\_\_\_. Em busca de balizadores para a análise de interações discursivas em sala de aula com base em Bakhtin. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 18, p. 15-31, jan./abr.2009.
- NOGUEIRA, APC *et alii*. A escola dos nossos sonhos: revendo limites de atuação e de possibilidades de transformação profissional através de um grupo de discussão. *IV Seminário Vozes da Educação*, Rio de Janeiro: UERJ, 2010.
- NORONHA, M.M.B.; ASSUNÇÃO, A.A.; OLIVEIRA, D.A. O sofrimento no trabalho docente: o caso das professoras da rede pública de Montes Claros, MG. *Trabalho, Educação & Saúde*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 65-86, 2008.
- PIMENTA, Selma. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.
- RECHDAN, Maria Letícia. Dialogismo ou polifonia? *Revista Ciências Humanas*. Taubaté, v. 9, n. 1, jan./jun. 2003.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. (Org.). *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006.
- SOBRAL, Adail. Ato/atividade e evento. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2008a. p. 11-36.
- \_\_\_\_\_. Ético e estético. Na vida, na arte e na pesquisa em CH. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2008b. p. 103-122.
- SOUZA & PESTANA. A polissemia do da noção de competência no campo da Educação. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 18, p.133-152, jan./abr. 2009.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2007.
- \_\_\_\_\_. & LESSARD, Claude. *O trabalho docente – elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

---

## TEACHER EDUCATION FOR CITIZENSHIP: PROCESS FOR SENSEMAKING AND THE DEVELOPMENT OF VALUES AND IDEALS GUIDING THE TEACHING PRACTICE

### ABSTRACT

This article brings thoughts about a teacher training process targeted towards strengthening and enhancing the teaching job as knowledge builder and diffuser of ideals and values of human rights, democracy and citizenship as guiding axes of any school practice, which is a major challenge, given the historical characteristics of Brazilian school as well as our society. Considering such challenge, we present activities and reflections resulting from meetings, reflecting on processes experienced by teachers and researchers during the investigation. We developed together activities to make practices of everyday school a reflection object for those involved with the educational act. We have adopted the qualitative research of socio-historical orientation, working in the polyphony in the school environment. Our study suggests that a proposal for teacher training in the perspective adopted can help in the search for elucidation of the challenges that the current Brazilian teachers and schools face in achieving its public role as promoter of citizenship.

**Keywords:** teacher education; human rights; qualitative research.

*Recebido em outubro de 2010  
Aprovado em novembro de 2010*