

Pensando a docência: formação, trabalho e subjetividade

Thinking about the teaching: formation, work and subjectivity

Maria Alice Alves da Motta*

Sônia da Cunha Urt**

* Mestranda em Educação pela UFMS.

e-mail: aliceam@uol.com.br

** Doutora em Educação pela UNICAMP. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da UFMS.

e-mail: surt@terra.com.br

Resumo

Este artigo traz uma reflexão sobre o trabalho docente e as múltiplas dimensões envolvidas no processo de tornar-se professor. São abordados os seguintes aspectos: a forma de organização que esse trabalho assume em cada momento histórico, opção pelo magistério, formação inicial, aprendizagem do professor e sua subjetividade. Além disso, discutem-se a questão de algumas teorias que influenciam a prática docente, como professor reflexivo ou professor pesquisador. A complexidade de fatores envolvidos no processo de constituir-se docente referencia a necessidade de se pensar o trabalho docente a partir de um referencial que integre tais fatores. Para ilustrar a reflexão, apresentar-se-á um recorte de uma investigação que vem sendo desenvolvida no âmbito do GEPPE – Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia e Educação.

Palavras-chave

Trabalho docente. Formação. Subjetividade.

Abstract

This article discusses about teacher labor and the diversity of dimensions involved in the process of becoming a teacher. The following aspects are mentioned: the organization that this kind of activity assumes in each historical period, choice by the profession, initial upbringing, teacher learning and his subjectivity. Besides, it discusses on how some theories influence teacher labor, as reflexive teacher and researcher teacher. The complexity of aspects involved in the process of becoming a teacher points to the need of thinking this kind of work from a system of references that integrate these factors. In order to illustrate this essay, it is presented part of an investigation developed in GEPPE – Study and Research Group in Psychology and Education.

Key words

Teacher work. Formation. Subjectivity.

Introdução

Inicialmente, considera-se importante compreender o processo que levou o trabalho docente a apresentar-se tal como é hoje. Alves (2005) salienta que trabalho didático é uma categoria subordinada, produzida no campo da Educação que, por sua vez, está condicionada ao modo de produção de cada período histórico.

Aponta que toda forma histórica de organização do trabalho didático envolve três aspectos principais: um tipo de relação educativa, que implica formas históricas de educador e educando, a mediação de recursos didáticos e procedimentos pedagógicos para transmitir o conhecimento e, por fim, o espaço físico em que ocorre com suas características peculiares.

Cada época irá produzir a relação educativa que lhe é própria. É crucial esse ponto para que não se façam análises anacrônicas ou inapropriadas.

É nesse sentido que o autor inicia a análise a partir da transição da forma individual de organização do trabalho didático para o atendimento coletivo, cuja idéia de homogeneização é essencial para compreender a origem desse aspecto importante na escola moderna. A relação educativa até a época medieval não era sistemática, mas envolvia um educador (adulto, pertencente à antiga geração) e um educando (criança ou jovem, de uma geração mais nova). Essa relação era a forma de transmissão do conhecimento que seria necessário a esse jovem, de acordo com a atividade à qual se destinaria. No que diz respeito à educação intelectual, a relação era a mesma

e equiparava-se a outras atividades artesanais: o educador também era denominado mestre ou preceptor. Assim como o mestre artesão, o preceptor detinha o domínio do seu ofício, de todas as etapas e operações envolvidas na atividade.

Os estabelecimentos católicos deram um passo à frente agrupando os alunos nos monastérios e catedrais devido ao crescimento da demanda por educação. Esses estabelecimentos tinham o objetivo de formar padres e, posteriormente, passaram a receber os filhos dos nobres. O termo “escola” designava a relação educativa estabelecida e não propriamente um espaço, uma vez que havia educadores itinerantes. O ensino era uma função personalizada, ligada ao prestígio do professor, que levava seus discípulos consigo caso fosse para outra cidade ou estabelecimento.

Portanto, até o Renascimento, o tipo de relação ainda era individual, tendo sua matriz no artesanato, pois o mestre detinha o controle sobre todo o processo de ensino e os alunos não eram separados por níveis, mas iam se incorporando à turma. Um aluno mais adiantado auxiliava os que iam chegando. O que ocorre, no entanto, é que esse educador que detinha o conhecimento de todas as etapas do processo educativo era um sábio, alguém que ensinava desde as primeiras letras até as chamadas Humanidades. Assim sendo, tornava-se um profissional caro e pouco acessível à maioria das pessoas. De acordo com Alves (2004, 2005), quem irá captar esse fator como impedimento à oferta da educação escolar para a maioria da população é João Amós Comênio. Comênio idealiza uma instituição

pautada na racionalidade de tempo e recursos. O que irá possibilitar a diminuição dos custos da educação escolar é o manual didático, um recurso que propiciou que se dispensasse o professor sábio. Alves (2004, 2005) defende que, com a inserção do manual didático na escola, dá entrada também um conhecimento vulgar, de segunda mão. Dessa forma, na tentativa de se universalizar a educação, retirou-se da classe trabalhadora a possibilidade de acesso ao verdadeiro conhecimento.

Inserida nessa racionalidade está a organização das turmas por níveis, visando a otimização do tempo e recursos. Essa experiência foi inicialmente possibilitada pelo emprego do sistema de ensino mútuo (ALVES, 2005). O autor ressalta que, desde então, o trabalho didático vem se realizando e sendo organizado sob a mesma lógica, não tendo sido desenvolvidas grandes alterações. Há que se ressaltar que existem iniciativas no âmbito da graduação e pós-graduação que são pautadas por uma organização diferenciada do trabalho didático, como os cursos de Educação a Distância, por exemplo. Apesar disso, não podem ser considerados como um tipo de relação educativa estabelecida e universalizada para todos os níveis de ensino.

Realizada essa introdução sobre alguns aspectos importantes da organização do trabalho didático, pode-se pensar nas questões que se apresentam para o docente na atualidade.

Por uma teoria da docência

Tardif e Lessard (2004) buscam, por meio de seus estudos, teorizar sobre alguns aspectos que possam contribuir para melhor compreensão acerca do trabalho docente. Partem de algumas idéias importantes, como o conceito de instrução intimamente relacionado ao conceito moderno de cidadania, colocando a idéia de criança escolarizada como ponto central para compreensão do homem moderno atual. Os autores evidenciam uma preocupação com a necessidade de se estudar o trabalho docente a partir da análise do cotidiano desse fazer, situando-o como uma forma particular de trabalho cujo objeto essencial não é meramente um objeto, mas um sujeito. O trabalho docente, portanto, tem como característica fundamental a interação humana. Há necessidade, assim, de compreender como esse aspecto de ser um trabalho de interação influencia o professor, sua identidade, sua experiência e seus conhecimentos. Para os autores, esse aspecto fundamental diferencia o trabalho docente de outras formas de atividade.

O trabalho industrial produtor de bens materiais sempre foi considerado paradigma para se pensar o trabalho. Nesse sentido, os autores apontam que alguns estudos consideram o trabalho docente como improdutivo. No entanto, os trabalhadores produtores de bens materiais são uma categoria que vem se reduzindo gradativamente nos últimos anos, sendo substituídos pelos trabalhadores da área de serviços. O trabalho voltado para o setor de serviços requer um grupo de profissionais

diferenciado, que tenham conhecimento técnico e científico. Esse fato leva alguns autores a considerarem essa sociedade como “sociedade do conhecimento ou da informação”¹, na qual ocupações voltadas para o conhecimento ganham mais espaço. Entre outras transformações na sociedade atual, os autores apontam o crescente interesse e importância de profissões voltadas ao ser humano. Diante dessas colocações e admitindo a docência como ponto central para se compreender essa sociedade, justifica-se a relevância do estudo dessa ocupação.

Para compreendê-la é necessário estudar os modelos de gestão e como o trabalho está organizado, além da questão da profissionalização vinculada às relações de poder no espaço de trabalho e, principalmente, estudar essa ocupação a partir do objeto ao qual se dirige a ação docente que a torna um trabalho essencialmente de relação e interação.

O trabalho em si, assim como analisado por Marx (2001), ocorre numa relação dialética em que o homem transforma o objeto ao objetivar sua ação, ao mesmo tempo em que é transformado nessa interação:

O elemento do trabalho é a objetivação da vida genérica do homem; ao não se reproduzir somente intelectualmente, como na consciência, mas ativamente, ele se duplica de modo real e percebe a sua própria imagem num mundo por ele criado (MARX, 2001, p. 117).

O trabalho do homem – aquilo que ele faz, sua atividade – formam sua identidade, o que faz com que o trabalho seja

uma categoria central para se compreender o humano. Quando esse trabalho é então dirigido a outro ser humano, pode-se considerar que maior é o grau de interação e transformação mútua. Esse objeto ao qual se dirige a ação docente é um sujeito. Por ser sujeito pode, inclusive, opor-se à própria ação, o que faz com que seja necessário ao professor criar estratégias que constantemente motivem seus alunos.

O trabalho do professor, para os autores, deve ser analisado sob essa ótica, a partir da realidade do que são e do que fazem, ao invés de postular o que deveriam ou não fazer, numa visão moralizante que se aproxima da crítica destrutiva. Da mesma forma, “importar” para o estudo da docência modelos explicativos provenientes de outros contextos pode trazer poucas contribuições para estudá-la.

Subsídio importante para se compreender a questão do trabalho é proposto por Arendt (2005). A autora propõe que seja pensado a partir de três dimensões: labor, poiesis e práxis. Labor é o trabalho que se realiza para garantir a sobrevivência e as necessidades. Poiesis é o ato de criar, fazer, fabricar, através do qual se constrói o mundo; esse trabalho permanece, subsiste a quem o realizou. A terceira dimensão do trabalho é dada pela práxis quando, por meio da ação e da palavra, os homens dão sentido às atividades que desenvolvem. A práxis situa-se no espaço da política e permite que os homens percebam sua atividade além do contexto imediato.

O trabalho didático que se dirige a um sujeito refere-se às dimensões da poiesis e da práxis, uma vez que o professor deixa

marcas em seu aluno; essa relação ultrapassa o momento em que ocorre, perdura pela vida de ambos. Quando o professor torna-se consciente desse aspecto da relação, seu trabalho inscreve-se na práxis.

Assim, o ato de ensinar deve ser concebido como uma ação que envolve múltiplos aspectos, como: o contexto institucional no qual essa ação se dá a partir de uma certa racionalidade; que possui elementos flexíveis e que envolve imprevisibilidade, já que dirige-se a outros sujeitos; o contexto social em que se realiza; a questão da identidade desse professor, seus interesses, motivações e seu processo de aprendizagem e constituição como docente.

É nesse sentido que Placco (2006), a partir da consideração de que o aluno deve ser concebido em sua multiplicidade de interesses, necessidades e possibilidades, pensa a formação do professor também a partir de diversos aspectos, de forma a ter elementos em sua formação que possibilitem a formação do aluno. A autora propõe um conjunto de dimensões a partir das quais se deve pensar a formação:

[...] dimensões da formação técnica, humano-interacional, ético-política, dos saberes para ensinar, da formação continuada, crítico-reflexiva, estética e cultural, dentre outras, as quais são atravessadas pela dimensão ética e pela intencionalidade do formador e do formando (PLACCO, 2006, p. 252).

Perpassam por essas dimensões os conceitos de consciência e compromisso com a formação e a docência por parte do próprio professor. Além disso, outro conceito importante apresentado por Placco (op. cit)

é o de sincronicidade das dimensões que só têm sentido se concebidas em relação dialética umas com as outras. Essas dimensões, mesmo sendo momentos que são alternadamente privilegiados na formação, trazem aspectos constituintes da totalidade e complexidade do ser humano, tanto professor como aluno. Pensar a formação docente levando em conta a complexidade e as múltiplas dimensões do formando é elemento importante para que ele, na condição de professor, possa pensar a formação de seu aluno também a partir desses múltiplos aspectos. Se a formação docente é fragmentada, possivelmente a visão do professor enquanto profissional também será.

Essas questões acerca da natureza intersubjetiva do trabalho docente e das múltiplas dimensões implicadas na formação humana remetem-nos à necessidade de compreender o professor como sujeito e sua subjetividade.

Como nos tornamos professores?

Uma revisão dos estudos sobre a temática foi realizada por Cunha (2000). A autora justifica a relevância dos estudos sobre a constituição do professor a partir da constatação de que as chamadas teorias críticas não deram conta de explicar alguns questionamentos sobre a docência, por privilegiarem aspectos técnicos e desconsiderarem a subjetividade, ou a colocarem como aspecto secundário desse processo. Não se pretende negar a contribuição de tais estudos que possibilitaram discutir a alienação da sociedade e suas determinações sócio-econômicas. Porém, tais

teorias teriam desencadeado estudos que evidenciavam uma percepção negativista acerca do papel do professor.

Além disso, para compreender o sujeito constituindo-se professor, é necessário pensar em seu aprendizado, pois o professor é produtor de sua prática, produtor de conhecimento e de si mesmo como docente. Para analisar o professor como produtor, é importante investigar as concepções dos professores, assim como as dimensões inter e intrapessoais que o constituem. Analisar a constituição do professor implica reconstituir sua experiência; essa constituição não deve ser pensada de forma unidirecional, de fora para dentro (ou de dentro para fora, dependendo do referencial teórico adotado), mas enfatizando a natureza dialógica e semiótica de toda relação humana. Cunha defende a superação da dicotomia interna/externa, natureza/sociedade.

A questão da subjetividade, mesmo não sendo abordada de forma explícita por Vigotski, pode ser apreendida de sua obra. Cunha (op. cit.), a partir do referencial do psicólogo russo, afirma que o processo de individuação consiste em transformar funções sociais (que são relações reais entre pessoas) em funções psicológicas. Ao apropriar-se dessas relações sociais na forma de funções psicológicas, o sujeito apropria-se também dos significados (criados pela cultura) que perpassam essas relações. Não é a “natureza humana” que explicaria o modo de ser e de se relacionar de uma pessoa, mas as relações sociais em que está envolvido, personalizando a realidade social, cultural e histórica na qual vive. Portanto, a constituição do sujeito implica aspectos

de alteridade (pois se faz em relação) e é mediada pelas relações sociais que carregam os significados da cultura.

Tacca (2005) pensa a constituição da subjetividade na relação pedagógica dando-se por meio da linguagem. Para ela, o professor tem o papel de servir como mediador para o aluno na construção de novos significados e sentidos. Há uma impropriedade, nesse sentido, de se pensar em uma dicotomia entre interno e externo, pois as subjetividades se interpenetram. A comunicação entre professor e aluno não é neutra, mas carregada do valor simbólico e afetivo que pode auxiliar ou dificultar o processo de constituição da subjetividade do aluno. Aqui encontra-se a dimensão da poiesis na atividade docente, pois, conforme colocado anteriormente, essa dimensão do trabalho subsiste a quem o realizou. Professor e aluno deixam marcas uns nos outros e essas marcas constituem a subjetividade de ambos.

Para Zaidan e Pereira (1998), todo ato educativo tem uma intencionalidade; o professor acaba se tornando um modelo para seus alunos. Assim, é importante pensar na transição que ocorre no processo de ser estudante para aquele de se tornar professor. Para pensar como o sujeito se constitui como professor, é interessante notar o potencial dos relatos de histórias de vida, em que singular e universal se entrelaçam. Nas narrativas de memórias de professores, pode-se apreender o processo de atribuição de sentidos das vivências individuais.

Retornando à questão da aprendizagem do professor, em Hernández (1996) encontram-se pontos importantes para

discutir como ocorre a aprendizagem docente. O autor conceitua aprendizagem como a capacidade de transferir algo que se conhece para uma situação nova. Esse conhecimento pode ter sido adquirido em uma situação institucionalizada de formação ou em situações informais. Segundo o autor, as pesquisas indicam que há interesse por parte dos professores em cursos de formação ou “capacitação”; no entanto, há investigações sinalizando que tais cursos não alteram as concepções dos professores. Para ele, o ponto central estaria em investigar a aprendizagem docente. Hernández pontua os principais obstáculos apresentados em relação à aprendizagem: a ameaça à identidade eventualmente provocada pelo novo; a tendência a se acentuar a dicotomia entre teoria e prática e o fato de que simplesmente rever a prática não faz com que os problemas em sala de aula sejam solucionados. As concepções que os professores têm sobre sua própria prática não são alteradas por cursos de formação, mas fazem parte de um longo processo; portanto, é necessário conhecer a prática do professor e como suas concepções se entrelaçam com essa prática.

O professor não é acrítico, ele avalia o que está sendo proposto e procura encaixar esses elementos nas situações que precisa enfrentar. Se há possibilidade de adaptar esses novos elementos, então são incorporados à sua prática; se houver necessidade de rever toda uma prática e uma forma de ser e agir como professor, aquele conteúdo é desprezado ou apreendido de maneira fragmentada, de forma a não ameaçar uma identidade já construída.

Portanto, é preciso compreender como o professor chega a pensar e atuar de determinada maneira, daí a importância de não menosprezar a prática e a experiência dos professores, suas crenças, além de sua trajetória de vida pessoal e escolar.

Todas essas dimensões estão relacionadas e intrinsecamente imbricadas, não sendo possível separá-las. No entanto, muitas vezes, na formação docente, são vistas como estanques e trabalhadas distintamente. Pensando dessa forma percebe-se a necessidade de elaboração de uma nova pedagogia voltada para a interdisciplinaridade. Japiassu, em publicação de 1976, já alertava para o estado patológico em que se encontrava a ciência, propondo um trabalho interdisciplinar que possibilitasse transcender a perspectiva de especialização do saber. Segundo o autor, o isolamento das ciências (ou disciplinas) foi defendido pelo positivismo. Atualmente, as fronteiras entre as ciências tornam-se cada vez mais flexíveis. Pode-se tomar como exemplo os estudos de Fritjof Capra (1982), físico, que analisa como, aos poucos, a Física aproxima-se das filosofias orientais e de uma visão mais global do mundo, percebendo as relações entre as partes e como cada parte afeta o todo.

Trazendo essa reflexão para a questão docente, evidencia-se que todas as dimensões do sujeito concorrem para sua constituição e sua identidade como professor: sua trajetória pessoal de vida, sua vivência como aluno, seu relacionamento com os primeiros professores, suas motivações, sua aprendizagem e os condicionantes econômicos, sociais, culturais e históricos.

Pesquisar ou ser pesquisado?

Aqui, levanta-se a questão de o professor ser pesquisador da própria prática, o que é defendido por alguns autores. De acordo com Severino (2006), o fato de a Educação ser um processo de natureza prática não implica que a investigação que a tenha como objeto seja sempre uma etnografia de eventos imediatos. Critica a postura segundo a qual o professor deve ser um pesquisador de sua prática; esse professor reflexivo seria capaz de reexaminar sua prática e encontrar as melhores soluções. Para Severino (op. cit.), uma leitura apressada dessas teorias pode levar a generalizações que comprometem o que se procura alcançar: o reexame da prática e a conseqüente solução de alguns de seus problemas. Só se constrói conhecimento quando se pesquisa, e a apreensão de um objeto deve ser realizada a partir de suas fontes. O trabalho docente, portanto, não deve ser compreendido como atividade puramente técnica para a qual bastaria possuir algumas competências, como ser reflexivo, por exemplo.

Sobre essa questão, Miranda (2004) afirma que a pesquisa é tratada, inclusive em alguns veículos de comunicação destinados a professores, como mais uma habilidade que o professor deve dominar. Para a autora, a discussão sobre professores, pesquisa e escola deve ser pensada a partir da relação entre senso comum e conhecimento sistematizado, entre teoria e prática; relação que, na verdade, é de descontinuidade, de tensão e contradição. Corre-se o risco de, ao buscar solucionar essa con-

tradição, instrumentalizar a teoria de forma pragmatista. A autora afirma que o ato de pensar é uma forma de agir e a teoria, uma espécie de práxis. Outro ponto importante defendido pela autora é que nem todo conhecimento produzido pela investigação precisa estar diretamente orientado para a realidade escolar, mas pode ser ponto de partida para se pensarem questões vinculadas a essa realidade. O que defendem os autores é que o professor seja capaz de teorizar sobre sua prática. Essa teorização, no entanto, não é elaborada a partir da investigação e da observação da própria prática, uma vez que a atitude de pesquisa pressupõe distanciamento crítico em relação ao objeto estudado (MIRANDA, 2004).

A concepção dialética não pretende solucionar a relação entre teoria e prática buscando equilíbrio entre elas, mas concebe uma relação de contradição, de tensão permanente. Essa perspectiva também é defendida por Gamboa (1996):

Para entender essa inter-relação dialética, é importante afirmar, em primeiro lugar, a unidade dos termos. Nesse sentido, não é possível conceber a teoria separada da prática. É a relação com a prática que inaugura a existência de uma teoria, não pode existir uma teoria solta. A prática existe, logicamente, como a prática de uma dada teoria. É a própria relação entre elas que possibilita sua existência. [...] Para compreender melhor essa unidade dos contrários, a filosofia destaca o termo práxis para identificar a tensão crítica entre teoria e prática, termos integrantes de uma mesma realidade. Esse termo, ao contrário de outras concepções que visam à adequação, ao ajuste ou ao equilíbrio, expressa a tensão, o confronto e a contradição (GAMBOA, 1996, p. 125).

Assim, a práxis compreende a tensão entre teoria e prática como contradição, implicando postura política que não pretende aplicação pragmatista da teoria ou a mera investigação reflexiva da prática sem produção de conhecimento.

Para Sobrinho (1996), a pós-graduação é o momento mais adequado para se realizar pesquisa, pois, uma vez que está vinculada a uma instituição, oferece as condições necessárias para tal como, por exemplo, corpo docente qualificado e volume de produções científicas. Quando se advoga essa posição não se está partindo para uma postura elitista, mas evidenciando que há necessidade de serem satisfeitas determinadas condições para se realizar investigação com rigor científico.

Portanto, o objetivo da pesquisa não é simplesmente a reflexão, mas a produção de conhecimento. Os grupos de pesquisa vinculados a Programas de Pós-graduação podem proporcionar esse espaço. O GEPPE – Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia e Educação existe desde 1999 e tem como objetivo realizar estudos e pesquisas na interface das duas áreas, em especial a partir de referencial teórico da Psicologia Histórico-Cultural. Está vinculado à linha de pesquisa Educação, Psicologia e Prática Docente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Trata-se de um grupo aberto que recebe professores da rede pública e particular de ensino, além de profissionais da comunidade que tenham interesse em estudo e pesquisa nas áreas de Educação e Psicologia. Assim, o grupo é um dos caminhos para a aproximação entre

universidade e escola, desenvolvendo um trabalho, sem abrir mão do rigor da investigação científica. É no contexto desse grupo que foi possível avançar em muitos dos questionamentos que hoje me proponho como pesquisadora. Não se trata de investigar a própria prática, mas, a partir da investigação do trabalho docente, estabelecer paralelos com o que se vive na escola e assim tornar-se um profissional mais comprometido e consciente. Trata-se, como afirma Gamboa (1996), de ter a prática educativa como ponto de partida e de chegada.

Ouvindo os professores...

Uma das investigações que se vem realizando no grupo de pesquisa, desde 2005, é uma pesquisa ampla, denominada Aprendizagem em Professores: concepções e práticas, cujo objetivo é verificar representações de professores sobre temáticas diversas, além de aspectos referentes à prática pedagógica e à trajetória de vida dos professores. Por se tratar de uma investigação bastante abrangente, os inventários foram desmembrados de forma a analisar cada aspecto. No subprojeto em questão, objetivamos resgatar, com os professores, os motivos e as circunstâncias que os levaram a se tornar professores, assim como suas concepções sobre a profissão e principais dificuldades enfrentadas na visão desses entrevistados. Essa investigação foi desenvolvida com professores do Curso de Pedagogia do Programa Interinstitucional de formação de professores em serviço da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul².

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi um inventário contendo as seguintes perguntas: Como se deu sua opção pelo magistério? Como você vê o trabalho do professor? O que você gostaria que tivesse na profissão do professor? Foram obtidas assim 33 respostas válidas, que foram estudadas a partir da análise de conteúdo.

Será apresentada uma pequena parte dos resultados obtidos nos inventários referentes apenas aos professores provenientes da cidade de Bela Vista-MS. O grupo em questão era composto por 16,5% de homens e o restante, mulheres. Em relação à faixa etária, o grupo dividia-se da seguinte forma: 36% tinham entre 20 e 30 anos à época em que foi realizada a pesquisa; 33,3% entre 31 e 40 anos; 11%, mais de 41 anos e 16,7% não informaram a idade.

Relativamente ao tempo de magistério, 25% dos entrevistados tinham até cinco anos de magistério; 22,2% tinham entre seis e dez anos de atuação; 11,1%, entre onze e 20 anos de profissão e 3% estavam lecionando há mais de 21 anos. 36% dos entrevistados não responderam essa questão. Quanto à formação, 45% cursaram magistério, 25% fizeram científico ou ensino médio, 8% cursaram científico e contabilidade, 14% provieram de outros cursos, como contabilidade ou técnico em laboratório, por exemplo. 8% não informaram qual curso de nível médio realizaram. Em relação ao tempo em que atua no magistério, a maioria dos entrevistados que não respondeu à questão cursou científico ou contabilidade. É possível que a questão tenha sido mal compreendida, pois alguns expressaram claramente “fiz científico”.

Quanto à etapa na qual lecionam, 11,4% atuam no MOVA³ – Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos, outros 11,4% estão na Educação Infantil; 11,4% lecionam para as séries iniciais; 5,7% desenvolvem suas atividades no PETI⁴ – Programa de Erradicação do Trabalho Infantil; 5,7% trabalham com reforço ou sala de recursos para alunos especiais; 3% são diretores de escola; 8,5% atuam nas séries finais do ensino fundamental; 43% não informaram para qual nível lecionam. Os professores que não informaram em que nível atuam também não informaram sua situação funcional, o que indica possivelmente que não estavam trabalhando no momento em que a pesquisa foi desenvolvida. A seguir serão apresentadas as respostas dadas pelos professores para os questionamentos propostos e as análises realizadas a partir desses dados.

Opção pelo magistério

Verifica-se que aspectos complexos concorrem para levar alguém a desejar tornar-se professor ou optar pela docência. Entre os professores pesquisados, 36% revelaram que optaram pela docência por acaso, por ser o magistério o único curso disponível em sua cidade: “[Escolhi] por ser um curso diurno” (sujeito 34). No entanto, mesmo que esses professores não tenham deliberadamente optado pela docência, revelam que foram se apaixonando pela profissão: “Quando resolvi fazer o curso, foi por fazer e dentro da sala de aula, estudando, percebi que estava no lugar certo” (sujeito 4); “Não tinha outra opção, agora adoro!”

(sujeito 16). “Em princípio por falta de opção. Na época, na cidade só tinha 2 cursos de Ensino médio, Magistério e outro; mais tarde pensei em trocar de profissão, aí fiquei um tempo trabalhando em outra coisa e foi então que percebi que tinha mesmo a vocação para ser professora, e amo muito o que faço” (sujeito 20).

É interessante notar que, muitas vezes, a justificativa para uma opção que se deu pela falta de escolha costuma ser apresentada como vocação, vinculada à idéia de predestinação. A palavra vocação refere-se a um chamado vindo de fora: o termo provém do vocábulo latino *voccare*, que significa chamar. A vocação seria assim atendida quando a pessoa corresponde a esse chamado, concebido como vinculado a uma natureza humana ou dom divino. No entanto, a Psicologia Histórico-Cultural não reconhece a existência de uma suposta natureza humana. Vigotski (2000), a partir de uma paráfrase de Marx (s/d), aponta que “a natureza psicológica da pessoa é o conjunto das relações sociais, transferidas para dentro e que se tornam funções de sua personalidade e formas de sua estrutura” (VIGOTSKI, 2000, p. 27). Vigotski aprofunda essa questão afirmando que o desenvolvimento não se trata de cultivar inclinações ocultas, mas as funções psicológicas superiores. Aquelas que caracterizam o ser humano são primeiramente relações entre pessoas que se tornam internalizadas. Assim, não se pode dizer que foi o destino, mas a necessidade de continuar estudando que levou esses professores a optar pelo curso disponível em sua cidade.

Entre as respostas, encontraram-se 26% que afirmaram que sempre tiveram vontade de ser professores, que admiravam seus próprios professores: “Eu sempre amei a escola, as pessoas, conversa, barulho... Então...” (sujeito 1); “Sempre quis ser educadora.” (sujeito 8); “Gosto do ser humano, a profissão de magistério é mágica, é a beleza de ser um eterno aprendiz.” (sujeito 12); “Eu desde criança queria ser professora, sempre amei o que faço.” (sujeito 13). Entre esses professores evidenciam-se as marcas deixadas por outros educadores corroborando o que foi anteriormente colocado por Tacca (op. cit): a comunicação entre professor e aluno é carregada de valor simbólico e afetivo, que pode contribuir para a constituição da subjetividade do aluno. Evidencia-se igualmente o caráter de uma atividade de relação, como apontado por Tardif e Lessard (op. cit.), assim como a dimensão da poiesis apresentada por Arendt (op. cit.), de um tipo de trabalho que envolve criação e permanece além de quem o realizou.

O gosto pelo estudo ou por crianças motivou a escolha de 20% dos entrevistados: “O fascínio pelas crianças e o desejo de ajudá-los, transmitindo o pouco que sabia, me faz iniciar essa fascinante carreira, numa escolinha da zona rural, perto da chácara que eu morava” (sujeito 18).

Entre os docentes, 6% afirmaram que a escolha se deu a partir da necessidade de trabalhar e, devido ao curso de magistério possibilitar o exercício de uma profissão: “A princípio por necessidade, pois fiquei viúva e não tinha outra renda para sustentar meu filho. Com o passar dos

meses, me apaixonei” (sujeito 25). A fala desta professora revela que a docência é uma ocupação receptiva às mulheres e um espaço no qual ainda há empregos, principalmente nas cidades do interior do país, além de assinalar as condições concretas de vida como um dos aspectos determinantes na escolha da profissão.

A mesma porcentagem (6%) colocou a vontade de auxiliar os filhos nas tarefas escolares: “Comecei ajudando meus filhos e vi que era isso que eu nasci para ser, fazer e me realizar como pessoa” (sujeito 38); “Senti a necessidade de ajudar meus filhos nas tarefas escolares” (sujeito 30).

A família também foi mencionada como um aspecto que influenciou na escolha (6%): “[Escolhi o magistério] por influência de meus pais” (sujeito 33); “A opção não foi minha. Devido ao horário de funcionamento do curso, ser o único a funcionar no período vespertino, minha mãe optou pelo curso” (sujeito 17).

Portanto, em relação à escolha da profissão, neste grupo encontram-se aqueles que iniciaram a carreira na docência por acaso, por falta de opções, por influência da família, por gostar de crianças e para auxiliar nas tarefas dos filhos. Afirmaram que se sentem bem realizando essa atividade. Retomando as palavras de Vigotski (op. cit.), as relações entre as pessoas são internalizadas, tornando-se funções psíquicas. Encontram-se entre os professores entrevistados as determinações históricas e sociais do papel de mulher e de professora. Há uma expectativa de atitudes para essas duas figuras que se entrelaçam em sua constituição.

Uma porcentagem menor (26%) afirmou que sempre quis ser professor, comprovando que a escola e os professores deixaram marcas na sua constituição enquanto sujeitos, marcas que influenciaram a escolha da profissão.

Como os professores percebem sua profissão?

A fim de evidenciar as concepções dos professores sobre seu trabalho, foi feita a seguinte pergunta: Como você vê o trabalho do professor? Foi possível encontrar desde visões mais ingênuas até a percepção das contradições expressas no trabalho.

Há, entre os entrevistados, aqueles que possivelmente reproduzem um discurso que é depositado no professor, que expressa aquilo que considera esperado. “O trabalho de professor é viver a vida dentro de uma aventura, onde mudanças sempre são necessárias e tudo é mais emocionante” (sujeito 48). É possível que essa forma de perceber a profissão retrate o professor idealizado, carregado do “dever ser”, conforme apontam Tardif e Lessard (op. cit.) e Cunha (op. cit.). Houve 10% de respostas dessa natureza.

Em 13% das respostas os professores evidenciaram que percebem sua tarefa como secundária no processo de aprendizagem: “O trabalho do professor é auxiliar com talento a aprendizagem” (sujeito 5). “Vejo como essencial para o desenvolvimento da criança, embora seja de cada um o aprimoramento do saber; mas o professor é a alavanca da aprendizagem” (sujeito 6). Esses docentes concebem sua ação como

de auxiliar ou alavanca do processo. Em relação a essa postura, pode-se afirmar que se assemelha ao que é preconizado pelas propostas construtivistas, que atribuem ao professor o papel de facilitador.

Postura diferente é encontrada entre 42% dos professores que assumem seu papel como formadores, além de expressarem as contradições da profissão:

É a mais bela profissão do ser humano, digo isso porque no magistério você manipula o ser humano e faz a formação do ser para amanhã lá fora enfrentar as barreiras encontradas, seja ela de espinhos ou de flores, mas que vença. Também às vezes é cansativa, mas vale a pena, saber que você sempre está plantando alguma coisa que amanhã ou depois você pode ver o resultado (sujeito 44).

“[É um trabalho] de muita responsabilidade, pois estamos lidando com a educação de um ser humano em formação” (sujeito 34). Para esses professores, seu papel não é de auxiliar ou facilitar, mas de formar e educar, o que implica maior responsabilidade, fato que é considerado por eles. A dimensão da poiesis também está presente, pois o professor tem consciência de que seu trabalho irá permanecer e não se restringe ao momento em que se realiza. O fato de perceber essa dimensão não os impede de expressar também as dificuldades que enfrentam na profissão: “[o trabalho é] árduo e pouco valorizado” (sujeito 8). “[o trabalho é] gratificante, não pelo salário, mas pelo reconhecimento dos alunos. Agora o professor está sobrecarregado, pois além de professor, ele tem que ser psicólogo, pai, mãe, etc. É para quem gosta de verdade de dar aula” (sujeito 25).

A percepção de que, assim como afirmam Tardif e Lessard (op. cit.), o trabalho do professor é essencialmente de relação pode ser evidenciada em 35% das respostas, nas quais encontramos depoimentos como este: “Gratificante, pois é muito bom poder saber que cada criança que passa leva um pouco de cada professor. Mas às vezes não é reconhecido pela sociedade” (sujeito 27). Portanto, conforme Tardif e Lessard (op. cit.) defendem, esse trabalho tem aspectos específicos que envolvem interação e transformação mútuas, pois se dirigem sujeitos e não objetos. Há um caráter subjetivo que não pode deixar de ser considerado ao estudar o trabalho docente. A contradição implícita nos relatos acima surge mais claramente em outros depoimentos: “[A profissão é] fascinante e sofrida” (sujeito 18). Esses docentes pensam seu trabalho nas dimensões da poiesis de um trabalho que subsiste a eles, pois “cada criança que passa leva um pouco de cada professor”. Compreendem, assim, seu papel na constituição de outras subjetividades.

Conforme afirma Gamboa (op. cit.), o princípio da práxis reside em conhecer para transformar. A dimensão da práxis pode ser evidenciada em respostas como esta: “[o trabalho é] árduo, transformador e formador de opinião” (sujeito 43).

Assim, encontram-se, entre os docentes pesquisados, concepções idealizadas sobre o trabalho didático, bem como sua percepção como secundária no processo de ensino-aprendizagem, como se se considerasse que esse processo se esgota na aprendizagem, ou seja, restringe-se ao trabalho que o aluno realiza. No entanto,

encontra-se igualmente a percepção das contradições e das dimensões da práxis e da poiesis como aspectos dessa atividade.

O que falta?

Ao final, os professores responderam à pergunta: O que você gostaria que tivesse na profissão do professor?

O mesmo discurso ingênuo encontrado em relação à percepção sobre o trabalho surge em respostas como estas: “[Falta] mais amor e compreensão” (sujeito 18). “Nada, cada professor dá sua aula da maneira que é melhor, tem aqueles que sempre inovam e levam seus alunos a aprender muito rapidamente e aqueles que não querem nada e estão sempre de mal com a vida e com seus alunos” (sujeito 38). Assim, transparece nesse relato o discurso de que o professor é culpado pelas mazelas da Educação e que analisar criticamente suas condições de trabalho para nelas interferir é “viver de mal com a vida”. De acordo com a resposta do primeiro professor, a chamada “pedagogia do amor” solucionaria os problemas. Já o segundo professor pensa que não falta nada à sua profissão, numa postura um tanto comodista. O que falta é que os “maus professores”, aqueles “que não querem nada” dêem aulas melhores. No entanto, é o próprio professor que diz não faltar nada. Há que se destacar, entretanto, que as respostas dessa natureza foram em número reduzido, representando apenas 12 % do total.

Apenas 3% dos docentes responderam que faltam mais cursos para os professores. Recursos técnicos, como material di-

dático e apoio da coordenação, foram citados em 12% dos depoimentos.

Em uma quantidade maior de respostas, correspondente a 59%, os professores expressam claramente: “[Faltam] melhores condições de trabalho” (sujeito 30); “[Falta] mais valorização e respeito” (sujeito 38). Outros professores (14%) expressam a consciência de que essa valorização passa também pela questão salarial: “[Falta] um estímulo salarial maior” (sujeito 6); “Um salário bom, recursos tecnológicos e valorização profissional, pois das profissões talvez seja a mais importante” (sujeito 16); “O professor procura dar o melhor de si o tempo todo, sempre está tentando superar-se. Mas seria ótimo se ele fosse mais incentivado e (bem) merecia ser melhor remunerado” (sujeito 20). O trabalho do professor, se não é remunerado de acordo, corre o risco de se reduzir a labor, a simples elemento de satisfação das necessidades.

Alguns autores, como Alves (2004), defendem que a escola, conforme pensada por Comênio, não visava bons salários aos professores, mas remuneração adequada ao tipo de trabalho que eles realizariam, com apoio do manual didático. Contrastando com os ganhos do professor sábio, o professor que se utilizaria do manual didático seria remunerado de acordo com a atividade que desenvolveria, de cumprir os conteúdos do manual. No entanto, considera-se, como afirma Severino (op. cit.), que o trabalho do professor não se esgota em sua dimensão técnica, mas vai muito além. O professor não é um mero executor de tarefas e sua atividade não é mecânica, mas envolve diversos aspectos nos quais o pro-

fessor se movimenta. Esses diversos aspectos são percebidos pelo professor quando afirma que precisa ser “pai, mãe, amigo, psicólogo” (sujeito 25).

Este professor expôs uma situação que era mais comum antes de existir uma rede de ensino organizada no país, quando profissionais de outras áreas podiam exercer a função de professores:

Gostaria que tivesse um pouco mais de reconhecimento pelas escolas que, hoje, ao invés de empregar um profissional que tenha cursado o magistério ou esteja em uma faculdade, optam por profissionais de outras áreas, tais como, advogados, administradores, etc, sendo que um professor não poderá jamais exercer a profissão deles (sujeito 29).

Atualmente tal situação não é tão presente, mas possivelmente evidencia-se no município dos professores pesquisados. No entanto, esse professor levanta uma questão importante, que tem como substrato a percepção que a sociedade tem a respeito do ofício de professor: uma tarefa para a qual não se exige muita qualificação e qualquer um pode exercer. O que há por trás do relato desse docente é a questão da valorização do professor, o respeito por seu ofício e a defesa de uma identidade. O professor, apesar de atuar na formação de todos os outros profissionais, não exerce a função desses, ao passo que o contrário pode acontecer. Outro educador também mencionou a questão: “[Gostaria que o trabalho] fosse mais valorizado e respeitado, os professores hoje são substituídos por qualquer um e isso deveria acabar” (sujeito 26). A questão colocada é de que outros profissionais possam assumir a função de

professores, mas existe também o receio de ser substituído pelos recursos tecnológicos, o que é um fato a ser considerado, uma vez que, como afirma Alves (2005), toda época histórica produz a escola e a relação educativa que lhe são apropriadas. O autor aponta que a instituição em questão permanece no modelo de manufatura, não tendo, ainda, incorporado sequer as inovações da Revolução Industrial, tendo se tornado uma escola anacrônica, pois está fora do tempo e não tem correspondido às necessidades atuais. Há a possibilidade de que a escola não tenha incorporado tais recursos porque é este o modelo que responde às necessidades pensadas para ela, como a movimentação de um mercado editorial, entre outros. No entanto, isso não corresponde à totalidade, pois é possível encontrar, atualmente, exemplos como o dos cursos a distância que alteram radicalmente a relação educativa e podem ser considerados como germens de um modelo mais desenvolvido de Educação.

Assim, percebe-se por meio das falas dos professores que alguns absorvem o discurso de que o trabalho docente se encerra no amor e na compreensão, afirmando que é isso que falta; outros, porém, têm uma visão de que as condições concretas de existência e de trabalho interferem não só no desempenho do ofício como na percepção que as outras pessoas têm dele.

Constatou-se que os professores que afirmam não faltar nada em sua profissão ou apenas material didático para realizar o trabalho também percebem sua atividade de forma idealizada, pois concebem o professor como “um artista” (sujeito 23) ou

“alguém que percorre um caminho de aventuras” (sujeito 48). No entanto, grande parte dos entrevistados deseja mais reconhecimento e valorização salarial, além de compreender que a profissão reflete as contradições presentes na sociedade. É nessa contradição que reside a tensão entre o descontentamento, as dificuldades, e os motivos que fazem o professor permanecer na profissão, pois percebem-na como gratificante e como elemento de transformação das novas gerações.

Sem ponto final: com reticências...

Como foi visto, o trabalho docente não pode ser compreendido se não se levar em conta a complexidade de aspectos envolvidos no processo. Trata-se de um trabalho que é realizado num determinado período histórico, que envolve uma relação entre pessoas, num determinado espaço e com determinados recursos. Esses aspectos são peculiares a cada momento histórico; a atividade sofreu alterações em seu modo de realizar-se e apresenta-se com determinada organização no momento atual. No entanto, não se trata de um trabalho abstrato, ao qual se podem aplicar teorias das mais diversas áreas. Há que se considerar, corroborando Tardif e Lessard (2004), que se trata de uma atividade que envolve de forma particular uma relação entre pessoas. É essa relação que determina pontos cruciais desse trabalho. É possível ensinar sem ter todos os recursos materiais para isso, mas não se pode prescindir dessa relação entre professor e aluno – ao menos nesse momento histórico.

Assim, evidencia-se um movimento nas investigações de se voltarem à figura do professor: quem é ele? Das concepções iniciais de estudo que visualizavam os professores como uma categoria homogênea, as investigações atuais postulam a necessidade/tentativa de apreender o movimento de sua constituição – como sujeito e como professor. A realidade histórica não se encontra desvinculada dos sujeitos que a produzem.

Recuperar as dimensões da poiesis e da práxis é essencial ao trabalho do professor, que precisa dar sentido à sua atividade e percebê-la além de seu caráter imediato, pois a atividade que o docente realiza não deveria limitar-se à mera satisfação de necessidades, porque implica – quer o professor queira ou não – uma dimensão e significado que extrapolam o momento em que é realizada, deixando marcas nos seus agentes e em seus alunos.

Notas

¹ A concepção de que a sociedade se encontra em uma nova fase denominada de “sociedade do conhecimento” ou “sociedade da informação” é preconizada por alguns teóricos. Compreende-se que, no entanto, tais denominações têm conotação ideológica e camuflam a questão de que, na verdade, trata-se de uma reedição do sistema capitalista que não se alterou em suas bases. Para aprofundar a temática, ver: DUARTE, N. Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? São Paulo: Autores Associados, 2003.

² UFMS – Campus Universitário de Aquidauana – Curso de Pedagogia – Programa Interinstitucional de Formação de Professores em Serviço-PIFPS. O curso foi realizado nos anos de 2002-2005, envolvendo professores por meio de convênios com as prefeituras dos municípios de Aquidauana,

Anastácio, Dois Irmãos do Buriti, Nioaque, Bodoquena e Corumbá. O oferecimento do curso tem relação com a exigência da Lei n. 9394/96, de formação mínima de graduação em curso superior para atuar no magistério.

³ O Mova Brasil é um movimento de alfabetização popular iniciado em 2003. Destina-se a pessoas acima de 15 anos de idade que abandonaram a escola ou não tiveram acesso à educação escolar na idade regular. O programa busca estabelecer parcerias com as três esferas governamentais (federal, estadual e municipal), além de entidades da sociedade civil. Informações obtidas no sítio do Ministério da Educação. Disponível em:

<www.mec.gov.br>. Acesso em: 11 de dez. 2006.

⁴ O Peti é um programa de transferência de renda do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome que tem como objetivo afastar crianças e adolescentes entre 7 e 15 anos do trabalho precoce insalubre. O programa, criado em 1996, tem como proposta oferecer às crianças atividades culturais e esportivas no turno em que os jovens não estão na escola, além de pagar uma bolsa mensal às famílias das crianças atendidas. Fonte: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Disponível em: <<http://200.152.41.8/ascom/peti/peti.htm>>. Acesso em: 12 de dez. 2006.

Referências

ALVES, G. L. A produção da escola pública contemporânea. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados; Campo Grande, MS: Editora UFMS, 2004.

_____. O trabalho didático na escola moderna. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

ARENDT, H. A condição humana. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

CAPRA, F. O ponto de mutação. A ciência, a sociedade e a cultura emergente. São Paulo: Cultrix, 1982.

CUNHA, M. D. Constituição de professores no espaço-tempo da sala de aula. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas.

GAMBOA, S. S. Contribuição da pesquisa na formação do Educador. In: REALI Aline; MIZUKAMI, Maria da Graça. Formação de professores: tendências atuais. São Carlos: EDUFSCar, FINEP, 1996.

GONZÁLEZ REY, F. Subjetividade, complexidade e pesquisa em Psicologia. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2005.

HERNÁNDEZ, F. ¿Cómo aprenden los docentes? Revista Kikiriki Movimiento Cooperativo Escuela Popular, Sevilha, Espanha, n. 42/43, setembro de 1996.

JAPIASSU, H. Interdisciplinaridade e patologia do saber. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

MARX, K. Manuscritos econômico-filosóficos. Tradução: São Paulo: Martin Claret, 2001.

MARX, K. e ENGELS, F. Teses sobre Feuerbach. In: A Ideologia Alemã. Disponível em: <www.jahr.org> Acesso em: 10 de jun. 2006.

MIRANDA, M. G. A pesquisa na prática profissional docente: limites e possibilidades. In: SILVA,

A. H. e EVANGELISTA, E. G. S. (Orgs.) Caminhando e abrindo caminhos: trajetória de uma rede municipal de educação. Goiânia: Editora da UFG, 2004.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Perspectivas e dimensões de formação e do trabalho do professor. In: SILVA, A. M. et al. (Org.) Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife, PE: ENDIPE, Edições Bagaço, 2006.

REALI A.; MIZUKAMI, M. G. Formação de professores: tendências atuais. São Carlos: EDUFSCar, FINEP, 1996.

SERBINO, R. V. et al. Formação de professores. São Paulo: UNESP, 1996.

SEVERINO, A. J. Questões epistemológicas da pesquisa sobre a prática docente. In: SILVA, A. M. M. et al. Educação formal e não formal, processos formativos, saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social. Recife, PE: ENDIPE, Edições Bagaço, 2006.

SILVA, A. H. e EVANGELISTA, E. G. S. (Orgs.) Caminhando e abrindo caminhos: trajetória de uma rede municipal de educação. Goiânia: Editora da UFG, 2004.

SILVA, A. M. et al. (Org.) Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife, PE: ENDIPE, Edições Bagaço, 2006.

SOBRINHO, J. D. Pós-Graduação, escola de formação para o magistério superior. In: SERBINO, R. V. et al. Formação de professores. São Paulo: UNESP, 1996.

TACCA, M. C. Relação pedagógica e desenvolvimento da subjetividade. In: GONZÁLEZ REY, F. Subjetividade, complexidade e pesquisa em Psicologia. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2005.

TARDIF, M. e LESSARD, C. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. São Paulo: Vozes, 2004.

VIGOTSKI, L. S. Psicologia concreta do homem. [Manuscrito de 1929]. Educação & Sociedade, ano XXI, n. 71, Julho 2000. p. 23-44.

ZAIDAN, Samira e PEREIRA, Julia Emilio Diniz. La construcción de la subjetividad em la formación inicial del profesorado. Revista Kikiriki Movimento Cooperativo Escuela Popular, Sevilha, Espanha, n. 51, 1998.

Recebido em 11 de agosto de 2007.

Aprovado para publicação em 03 de outubro de 2007.