

## ENTREVISTA

### **Profa. Maria Helena Camara Bastos**

Bolsista de Produtividade em Pesquisa IC

Possui Licenciatura em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1972); Especialização em Metodologia do Ensino Superior (1978); Mestrado em Educação - Planejamento da Educação, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1984); Doutorado em Educação - História e Filosofia da Educação, pela Universidade de São Paulo (1994); pós-doutorado no Service d'histoire de l'éducation/SHE-INRP (2000; 2010). Professora Titular em História da Educação – UFRGS (1995). Professora visitante do Institut National de Recherche Pédagogique (1996; 2005). Pesquisadora CNPq; FAPERGS. Editora da revista História da Educação/ASPHE. Atualmente é professora da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul/PUCRS. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em História da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino laico e liberdade do ensino no século XIX; história de impressos de educação e de ensino; livros, leitura e leitores na escola brasileira. Autora de inúmeros livros, artigos e co-organizadora de coletâneas: A Educação em Revista: A imprensa periódica e a história da educação (1997); A Escola Elementar no século XIX: método monitorial/mútuo (1999); Refúgios do eu: educação, história e escrita autobiográfica (2000); Pro Patria Laboremus. Joaquim José de Menezes Vieira (1848-1897), (2002); Destinos das Letras. História e educação na escrita epistolar (2002); Histórias e Memórias da Educação do Rio Grande do Sul (2002); Uma cartografia da pesquisa em História da Educação na Região Sul: Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul (1980-2000) (2002); Histórias e Memórias da Educação no Brasil (3 vol., 2004, 2005, 2006); A Revista do Ensino do Rio Grande do Sul (1939-1942): o novo e o nacional em revista (2005); O curso de Lourenço Filho na Escola Normal do Ceará (1922-1923): as normalistas e a pedagogia da Escola Nova (2009; 2010); Manual para os Jardins de Infância Ligeira compilação pelo Dr. Menezes Vieira (1882) (2011).

#### **1. Justifique sua escolha pela docência como profissão.**

Quando terminei o ginásio (1965), fiz concurso para o Instituto de Educação Gen. Flores da Cunha/RS para cursar o Normal, caminho natural para as moças na época. Também prestei concurso no Colégio de Aplicação/UFRGS, para o curso Clássico, em turno integral, optando por este. Dessa forma, somente com a conclusão do ensino médio e a opção em cursar a licenciatura em História que a docência tornou-se parte do meu horizonte.

No último ano de Faculdade, 1972, houve a oportunidade de acompanhar as atividades da professora Anamaria Lopes Colla, no Colégio de Aplicação. Assim, entrei em contato com a experiência da “classe polivalente” em sexta série. Do acompanhamento desse trabalho veio o convite para ser professora polivalente, 1973-74. Esse foi o primeiro desafio, pois dúvidas e incertezas me assolaram: como lecionar várias disciplinas, se não havia feito Escola Normal e havia cursado somente o curso de História? Tal dificuldade fazia parte da experiência pedagógica.

A polivalência de sexta série tinha sua história vinculada ao antigo ginásio, quando os alunos ingressavam na escola, oriundos do primário realizado em diferentes estabelecimentos de ensino, onde esse nível de ensino se caracterizava por ter um professor em sala de aula - unidocência. Havia a crença de que, aos alunos que entravam nesse novo ambiente escolar, para melhor integrarem-se aos princípios educativos e à dinâmica escolar, o mais indicado era terem o acompanhamento constante de um professor, com formação em nível superior. A proposta pedagógica da polivalência também envolvia o acompanhamento do professor por especialistas, por área de conhecimento. Assim, no turno da manhã se ministrava as aulas, no turno da tarde fazia-se o planejamento e sessões de estudo, com os professores especialistas e com o coordenador de sexta série.

Em 1973, também fui convidada para acompanhar a professora catedrática de Didática e Prática de ensino de História e de Geografia, o que permitiu adentrar no universo do ensino superior: no Programa de Melhoria do Ensino Médio/Premem; a seguir, no Ciclo Básico da UFRGS, com a disciplina: Introdução à Sociologia, 1976-77, a qual se aproximava da minha formação. Em síntese, a docência foi se constituindo no caminho percorrido.

## **2. Qual é a sua trajetória pela profissão docente?**

De 1973 a 2013, são quarenta anos de docência, desde o ensino fundamental, médio ao ensino superior – graduação e pós-graduação; com atividades de pesquisa e orientação.

Nessa longa trajetória, especialmente no ensino superior, a liturgia acadêmica exigiu do professor mudanças significativas. Hoje, o professor de ensino superior é instado a atuar plenamente em múltiplas atividades e, nesse turbilhão, também deve constantemente mudar ou adaptar-se às novas exigências institucionais e sociais, locais, nacionais e internacionais. Considero que esse é o dilema que o professor universitário tem vivido – entre o perfil tradicional de intelectual autônomo e as novas demandas do mercado, das tecnologias e do desempenho profissional, das quais decorre a perda de sua autonomia, independência e o deixa à mercê das pressões externas e internas da Universidade. Recentemente, o Jornal da Universidade/UFRGS trouxe uma extensa reportagem sobre esse tema, intitulada “Cotidiano Estrangulado”, escrita pela estudante de jornalismo Maria Elisa Lisbôa, em que aborda o acúmulo de funções que sobrecarregam a rotina dos professores, que respondem por um número cada vez maior de atividades (julho 2010, p.7). Para Guimarães (2009, p.52), “estamos submetidos a um processo de fordismo acadêmico” que demanda alta produtividade, para alunos e professores, e exige um malabarismo na liturgia acadêmica e na rotina intelectual do professor pesquisador.

### **3. Docência e pesquisa são instâncias indissociáveis em sua trajetória?**

Desde o início de minha atuação profissional no Colégio de Aplicação, estas instâncias estão sempre presentes. Como escola-laboratório tinha por função a experimentação, pesquisa, participação, observação e demonstração. Dessa forma, toda a atividade desenvolvida em classe era objeto de estudo, pesquisa e divulgação. Assim, acabei incorporando na minha prática, como elementos indissociáveis, ensino, pesquisa, extensão.

O cotidiano da sala de aula é um espaço de construção de conhecimento, tanto para o aluno como para o professor. Nessa dinâmica, estamos sempre experimentando, mesmo que, na maioria das vezes, não o façamos de forma sistematizada.

### **4. É possível pensar na docência sem pesquisa?**

Não. Mas creio que muitos professores, especialmente os da educação básica, não se veem como pesquisadores no labor cotidiano. No ensino superior, percebe-se que a pesquisa está mais enraizada como prática.

## 5. Qual é a relação entre a sua experiência extra profissional com seu exercício da docência?

Minha trajetória de formação pessoal e profissional significa aprendizagens e desafios cotidianos de desmonte, desarticulação, despojamento de percepções, imagens, práticas, atitudes. Dessa forma, a construção da identidade profissional está intrinsecamente associada a uma constante reflexão e *resignificação* da trajetória pessoal e social, como caminho para perceber as marcas de constituição do sujeito na tessitura da história. É deixar emergir um processo inextricável onde o pessoal e o profissional são inseparáveis. Para Pierre Nora, em *Ensaio de ego-história* (1987), a história de cada um “é resultado da ligação entre a história que cada um fez e a história que cada um é produto, que reflete o recurso de fazer saber “de onde falamos””.

Como Antonio Nóvoa expressa na obra “Vida de Professores” (1992, p.9), “esta profissão – professor - precisa de se dizer e de se contar: é uma maneira de a compreender em toda a sua complexidade humana e científica. É que ser professor obriga a opções constantes, que cruzam nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser”.

As histórias coexistem simplesmente, plurais como as verdades, as práticas e os momentos históricos que as engendraram, o que nos leva a repensar a prática na perspectiva de que a vida é o lugar da educação e a *história de vida* o terreno sobre o qual se constrói a formação. O prazer em revelar/desvelar as inúmeras vivências, de contextualizá-las historicamente na busca da reflexão, da crítica, de revalorizá-las na perspectiva de construção do tempo presente, intenta reconstruir o vivido na perspectiva de esclarecer, em parte, o enfrentamento dos desafios epistemológicos do trabalho docente e de pesquisa, em que as motivações de vida estão intimamente ligadas. O pessoal e o profissional fazem parte de uma totalidade - *o eu*. A subjetividade docente é construída com essas “marcas”.

## 6. Como percebe a formação docente no Brasil atualmente?

No Brasil, a preocupação com a formação docente remonta à criação da primeira escola normal, em 1835. Assim, desde o século XIX até meados do século XX, foi predominantemente realizada em nível secundário, em Escolas Normais - públicas ou particulares, laicas ou religiosas -, voltadas à formação do magistério primário ou pré-primário. A partir da década de 1930, a formação de professores para o ensino médio/secundário se dá em nível superior, através dos cursos de licenciatura.

Em maio de 2004, é publicada a pesquisa sobre “Perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam...”, patrocinada pela UNESCO e Ministério de Educação/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). No prefácio, Juan Carlos Tedesco (2004, p.12) sinaliza que, nos últimos anos, se percebe uma “forte revalorização do papel e da importância dos docentes, nas estratégias de reforma educacional, que exigem a necessidade de se desenhar *políticas integras*, que superem os enfoques unidimensionais tradicionalmente adotados, quando se trata de enfrentar desafios que a questão docente levanta. Essas políticas integras abrangem, pelo menos, três grandes dimensões: ações destinadas a melhorar o perfil dos aspirantes ao exercício da profissão docente; estratégias destinadas a elevar a qualidade da formação inicial dos mestres e professores e a garantir processos contínuos de capacitação em serviço; e estabelecer pautas de carreira docente, que permitam a ascensão na categoria, sem o abandono da sala de aula”. Essa preocupação com as políticas atuais de formação docente remetem para a necessidade cada vez maior de avançar o conhecimento em uma perspectiva histórica.

De maneira geral, a decisão de ser professor, especialmente para atender a Educação Infantil e as primeiras quatro séries iniciais do Ensino Fundamental, não tem se mostrado atrativa, em termos de mercado e condições de trabalho. A maioria dos docentes tem carga horária semanal superior a 20 horas, mas há discrepâncias entre as redes de ensino e também entre as regiões brasileiras. Os dados mostram que, considerando profissões com nível de formação equivalente, o magistério é aquela que oferece os piores salários. A docência na educação básica é uma atividade majoritariamente feminina, o que implica que a questão de gênero deve ser incorporada como uma variável importante nos estudos da área. Isso retrata uma situação constituída em um longo processo de descaso com a educação brasileira. Para compreendê-lo, é importante não desconsiderar outros fatores dessa situação - analfabetismo, a repetência escolar, a exclusão social, etc. -, todos os sintomas das precárias condições sociais da população brasileira.

Brzezinski e Garrido (2001, p. 96), ao finalizar seu estudo sobre o estado atual do conhecimento sobre formação docente, indagam-se: “até que ponto os cursos de formação de professores estariam respondendo às necessidades da sociedade pós-industrial, da revolução tecnológica, marcada pela produção científica, pelo desenvolvimento dos meios de comunicação e informação, por desigualdades e tensões sociais alarmantes e por novas formas de exercício da cidadania? Quais os novos papéis

do professor? Que formação dar ao educador para que ele possa ser um efetivo agente social transformador inserido nos contextos culturais contemporâneos?”. Ensaando uma entre tantas respostas possíveis, diria que o conhecimento histórico das especificidades locais, regionais, nacionais da formação e da profissão docente no Brasil seria um caminho necessário e fundamental a ser percorrido de forma sistemática pelos pesquisadores envolvidos com a temática.

#### **7. Como é construir uma formalização ética profissional docente? Por via de um código de ética?**

Como vivemos em sociedade é necessário que tenhamos algum código de conduta que oriente cada sujeito a interagir com o outro, respeitando suas diferenças e liberdades. Historicamente, a educação social, compreendendo a família e demais instituições formativas, orienta uma série de práticas de civilidade, que em alguns momentos foram mais exacerbadas, quanto ao controle sobre gestos, atitudes, etc.

A adoção de um código de civilidade e de convenções, como um código de ética, pessoal e profissional, orienta/regra as relações tanto no âmbito privado como no espaço público. Permite que os sujeitos compartilhem um código social e afetivo, como parte das estruturas de comportamento dos indivíduos. O código de ética é um dispositivo que representa as regras desse pacto social, em um dado momento histórico, e, portanto, projeta práticas de formação, na construção das subjetividades, mas que permite também certa autonomia do sujeito. Em síntese, é a expressão de uma gramática do social, que traz premissas consideradas universais, independente de cada profissão, visando uma convivência harmoniosa em sociedade.