

# X CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS

sociedades desiguais  
e paradigmas em confronto



## Volume III

Ciências sociais e educação:  
Formação e aprendizagens

Manuel Carlos Silva et al. (orgs)  
Centro de Investigação em Ciências Sociais (ed)  
Instituto de Ciências Sociais  
Universidade do Minho

atuação que enfatizou a questão da aprendizagem da leitura e da escrita, com diferentes enfoques em cada serie. Esta atividade foi para o grupo muito significativa, pois pareciam estar descobrindo algo que podiam estar desenvolvendo para modificar a realidade. Mas, muito mais do que a parte pedagógica, as questões compartilhadas e as reflexões levaram á mudanças no próprio grupo.

### ***Bibliografia***

- Adorno, T. W. & HORKHEIMER, Max..(1985). *Dialética do Esclarecimento*, Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Dumont, L.( 1977). *O individualismo: uma perspectiva antropológica da ideologia moderna*. Rio de Janeiro: Rocco.
- Gaulejac, V.(2001). *Psicossociologia e sociologia clinica*. São Paulo: editora Escuta.
- Gianotti, J. A.(1995). *Apresentação do mundo: considerações sobre o pensamento de Ludwig Wittgenstein*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Giddens, A. (1991). *As conseqüências da modernidade*. São Paulo: editora da UNESP.
- .(1993). *A transformação da intimidade. Sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas*. São Paulo: editora da UNESP.
- Heidegger, M. (1967). *Sobre o Humanismo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- Kant, I.(1982). *Crítica da Razão Pura*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Loureiro, M.C.S.C2003). *Representações Sociais e Formação de Professores*. Goiânia: Editora UCG.
- Lourau, R.(1993). *Análise Institucional e práticas de pesquisa*. Rio de Janeiro: UERJ.
- Manzini -Covre, M.(1996). *No Caminho de Hermes e Sherazade*. Taubaté: Vogal editora,
- .....,(2004). *Sujeito-em-Constituição e Cidadania*. São Paulo: www.ciec.org.br,p81-91.
- .....,(1991). *O que é Cidadania*. São Paulo: Editora Brasiliense,
- Moscovici, S. (1978). *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar.
- .....( 1961). *La psicologie, son image et son publieue*. Paris: PUF.
- .....(1984). *The phenomenon of Social representations*. In: Farr, R. M. & Moscovici, S. (Eds.) *Social Representations*. Cambridge: Cambridge University Press .
- Rodrigues, H.de B. C. & Souza, V. L. B.(1987). *A Análise Institucional e a profissionalização do psicólogo*. Em: Saidon & V. Kamknagi (Orgs.), *Análise Institucional no Brasil: favela, hospício, escola, FUNABEM*. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo.
- Smith, P. J. (1995). *Como distinguir entre estados subjetivos?* Manuscrito, v. XVII, n. 2, p. 339-366,
- Santos, B. de S.(2000). *Um discurso sobre as ciências*. Portugal: E. Afrontamentos. (Originalmente publicado em 1987).
- Wittgenstein, L.(1995). *Investigações filosóficas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, .

## **A construção do conceito de educador social em contextos variados de intervenção**

Ilda Freire-Ribeiro  
Escola Superior de Educação de Bragança  
ilda@ipb.pt

Telma Queirós  
Escola Superior de Educação de Bragança  
telma@ipb.pt

Maria do Céu Ribeiro  
Escola Superior de Educação de Bragança  
ceu@ipb.pt

**Resumo:** Ser educador social no nosso país é uma realidade recente. Só a partir da década de 80 é que se começa a ouvir falar de formação específica a nível superior. Face às mudanças sociais e à necessidade de lhes dar resposta, cresce por todo o país o número de escolas que oferecem a possibilidade de formar educadores sociais.

Neste contexto, autarquias e instituições de solidariedade social e educativas recebem este profissional que intervém em diversos contextos, e com variadas pessoas de várias faixas etárias e a quem se reclama uma participação activa, responsável e interventiva constituindo-se como um contributo essencial para a construção do cidadão democrático, tão desejado pelas sociedades actuais.

Partimos do pressuposto que não há uma forma única de entender o educador social. Daí que seja necessário contextualizar a figura deste profissional como alguém que actua em qualquer realidade, com reconhecida urgência social e humanitária.

É nossa intenção avaliar as construções teóricas do conceito de educador social na perspectiva dos formandos dos cursos de formação inicial, bem como o seu papel em instituições de intervenção diferenciadas.

Ao nível do estudo empírico procedemos à análise de conteúdo dos discursos produzidos pelos formandos.

## **1. Contextualização Teórica**

O conceito de educador social surge, actualmente, associado a uma profissão relativamente recente, com formação específica a nível superior. As sociedades modernas, inevitavelmente complexas, multifacetadas e pautadas por novas exigências profissionais, têm vindo a solicitar, de modo crescente, o contributo do educador social. A necessidade de dar resposta a esta situação faz com que se reclame uma formação académica própria vocacionada para a aquisição de competências profissionais que contribuam para uma participação activa, responsável e interventiva de modo a constituírem-se como uma mais valia na (re) educação do cidadão democrático, bem como para o desenvolvimento de competências sociais consideradas necessárias para alcançar a inclusão – estas últimas tornando possível a integração social das pessoas excluídas o que por sua vez as levará a assumir as normas, valores e atitudes que lhes permitirá uma convivência normalizada (Petrus, 1997).

Na perspectiva de Diaz (2006), a acção destes profissionais, pauta-se pela procura em solucionar determinados problemas e necessidades de pessoas ou grupos, que se encontram em situações de risco ou de necessidade social, ao mesmo tempo que tentam promover a qualidade de vida destes cidadãos.

Posto isto, são vastos os campos de acção deste profissional. Ele intervém em diversos contextos, desde os sociais aos educativos formais e não formais, passando também pelos culturais. Em todos eles o educador deverá apresentar-se como um actor e mediador social (Carvalho & Baptista, 2004; Capul & Maurice, 2003), como profissional da condição humana e como técnico da relação humana (Carvalho & Baptista, 2004), como um revelador / testemunha (Capul & Maurice, 2003) sempre com o intuito de potenciar uma intervenção esclarecida e rigorosa, em espaços sociais vulneráveis e junto das populações, no sentido da melhoria da qualidade de vida, da mudança social actuando ao nível da prevenção e da inserção.

O público com o qual irá trabalhar apresenta-se diverso uma vez que o seu domínio de intervenção “não apresenta limites bem definidos” (Capul & Maurice, 2003: 7). Se há décadas atrás, o educador social apenas lidava com a população infantil e juvenil que apresentava problemas sociais, hoje o seu domínio de acção é mais abrangente, chegando até à idade adulta e à velhice (Capul & Maurice, 2003) podendo mesmo ser incluído outro público como: os sem-abrigo, os mais carenciados economicamente, os toxicodependentes, os desempregados, e outras pessoas excluídas socialmente.

Concomitantemente, existe uma polivalência de espaços interventivos que favorece este profissional ao nível da empregabilidade, mas que dificulta a delimitação do seu campo de acção. Neste domínio, há quem considere que o educador social, em termos de identidade profissional, possuiu uma “profissão híbrida” (Baptista, 2000:19) situando-se entre os educadores/professores, que partilham o seu saber pedagógico e os trabalhadores sociais, que partilham a sua área de intervenção. Sublinhe-se que o educador social não intervém sozinho. É a partir do trabalho colaborativo entre profissionais de diferentes áreas de intervenção [psicólogos, médicos, assistentes sociais, professores, entre outros], que se desenvolvem projectos e programas de acção (Machado, 2008).

Porém, e para que haja sucesso na sua intervenção é necessário que: a) o educador tenha uma percepção clara e global da realidade social (Carvalho & Baptista, 2004); b) possua conhecimentos sobre a didáctica social com uma função sócio-comunitária na resolução de problemas com determinadas orientações institucionais (Petrus, 1997); c) a sua profissionalização seja qualificada e d) mediante a utilização dos recursos necessários e oportunos, ajude a encontrar solução para determinados problemas e necessidades de pessoas que se encontram em situação de risco ou necessidade social e de trabalho social educativo (Petrus, 1997). Salientamos que o trabalho destes profissionais deve ser sempre realizado a partir de uma perspectiva educativa, não se centrando exclusivamente, nas actividades de carácter assistencial.

Assim, é objectivo deste trabalho realizar uma análise dos discursos dos futuros educadores sociais através dos quais se pretende saber se estes têm uma percepção clara do que é ser educador social e se têm a noção de qual é o seu papel nos variados contextos de intervenção.

## **2. Metodologia**

A selecção da amostra não foi casual, obedecendo a uma lógica de conveniência, logo não aleatória. Envolveu educadores sociais do 2º ano do 1.º ciclo de formação dos cursos adaptados a Bolonha, de uma instituição do Ensino Superior Público. Neste sentido, a amostra propriamente dita foi constituída por vinte educadores sociais, quinze do sexo feminino e três do sexo masculino.

Assim, e antes de mais, tratando-se de um trabalho de investigação que pretende avaliar as construções teóricas do conceito de educador social na perspectiva dos formandos do curso de Educação Social, bem como o seu papel em instituições de intervenção diferenciadas, optou-se por recorrermos à análise documental de relatórios realizados pelos formandos, uma vez que do ponto de vista técnico a análise documental é igualmente utilizada como um tipo de recolha de dados com recurso à observação de documentos escritos (Lessard-Hébert et al., 1994).

Neste contexto, e tendo em conta o material documental obtido nesta investigação realizou-se uma análise de conteúdo, tendo por base todo o processo de categorização (Bardin, 2004). Deste modo, face à análise qualitativa dos documentos, temos 2 grandes categorias de análise: A. Conceito de educador social e B. Papel do educador social.

Utilizou-se, ainda, uma medida frequencial partindo do pressuposto que a importância de uma categoria ou subcategoria será tanto mais significativa quanto maior for a sua frequência de aparição (Bardin, 2004). Por conseguinte, os resultados foram organizados em função das categorias propostas.

### 3. Apresentação, análise e interpretação

Sobre os registos que foram tidos em consideração nesta investigação, e a partir da análise de conteúdo, designadamente para este tema, destacámos as categorias que se apresentam no quadro seguinte.

Quadro 1 – Distribuição das categorias analisadas

Categorias
A. Conceito de educador social
B. Papel do educador social

De seguida procederemos a uma análise qualitativa de cada uma das categorias tendo em conta a informação indicada na matriz de análise de conteúdo.

#### A - Conceito de Educador Social

Do material documental analisado emergem poucas definições que nem sempre se tornam claras para serem consideradas como conceito. O entendimento sobre o que é um educador social reveste-se de imprecisão e carece de rigor conceitual, no entanto, é na maioria dos casos remetido para os seus papéis e funções.

No entanto, subjaz a ideia geral de que “(...) o educador social é um profissional em constante processo de formação que deve adaptar o seu método de trabalho à realidade que encontra”(D15) e como tal “(...) é um profissional reflexivo pois, na sua intervenção procura conhecer e analisar o que o rodeia, assume uma atitude crítica” (D13) tal como referem Carvalho & Batista (2004) quando fazem alusão à necessidade da reflexão nas actividades do educador.

Sobressai também a ideia de que o educador social deverá ter um “(...) sentido ético e um saber profissional próprio que ajuda as pessoas a conceber projectos de acção que permitam mudar as suas condições de vida.” (D8).

Assim sendo, os formandos apontam como principais características do educador social “(...) a polivalência e a sua capacidade adaptativa em relação as várias áreas que tem de gerir, como a prestação de cuidados, a educação, o apoio e o desenvolvimento social.” (D15), para além “(...) de ter capacidade de se relacionar e de dialogar, e de conseguir trabalhar em equipa.” (D7), o que vem ao encontro das qualidades definidas por Núñez (2002), nomeadamente, o equilíbrio e a maturidade, a flexibilidade mental e emotiva, a confiança no grupo de trabalho, o sentido de abertura e a competência interpessoal e também àquelas que Carvalho & Batista (2004) delinearam, como: a flexibilidade, a polivalência técnica, a criatividade, a adaptabilidade e o dinamismo.

À dificuldade de definir o conceito acresce-se ainda a diversidade de contextos de intervenção, sendo que o educador poderá ser influenciado por aspectos de ordem política, social, educativa, económica e cultural, como se pode verificar no discurso apresentado: “ O Educador Social realiza um trabalho ao mesmo tempo político, ideológico e pedagógico, pois tem diante de si diversas necessidades.” (D12).

Sublinhe-se que “O educador social é antes de mais um mediador e o potenciador do desenvolvimento do indivíduo fazendo a ponte entre o indivíduo e a sociedade.” (D15). Ou seja, poderemos dizer que há uma influência mútua entre o indivíduo e a sociedade, de onde surge uma relação. Não se trata, portanto, de sobrepor a dimensão social à dimensão individual, mas sim compreendê-los de forma intimamente relacionada.

Esta será a ponte que nos faz reflectir sobre o seu papel na sociedade actual que, em tempo de reforma social, nos leva a valorizar a sua acção como agente de mudança nos diversos contextos de intervenção, tal como é referido no seguinte relato “Como futura educadora social, cabe-me ajudar a cumprir uma responsabilidade social, tentando promover ao mesmo tempo a intervenção educativa, social e cultural.” (D8).

Em suma, estes formandos, apesar de não apresentarem uma definição objectiva e concreta do que é ser educador social tendem, ao longo do seu processo de desenvolvimento pessoal e profissional, a perceberem-se como indivíduos que ocupam um lugar nobre na sociedade que os incita a ajudarem o outro, mas que ao mesmo se torna árduo, pelos limites e obstáculos que nela persistem.

#### B – Papel do Educador Social

A sociedade, hoje em dia, debate-se com diversos problemas que tendem a aumentar se nada for feito. Será neste sentido que o educador social tem um papel preponderante na medida em que poderá ser considerado um pilar muito importante na resolução de determinados conflitos que tendem a agravar-se e que marcam a contemporaneidade.

Nos mais variados contextos, institucionais e não-institucionais, formais e não-formais, o educador social enfrenta enormes desafios para exercer o seu papel e aspira, cada vez mais, a tornar-se numa figura pertinente para equacionar a pobreza e outras formas de exclusão social e educacional.

Neste âmbito “O papel do Educador Social é bastante abrangente (...)” (D3), assumindo-se “(...) como agente de mudança.” (D9) e como “(...) um profissional que ajuda a desenvolver as capacidades e prevenir disfunções, mas nem sempre é fácil, pois as relações entre os seres humanos e o meio onde se inserem por vezes são adversos à mudança” (D9).

Assim sendo “(...) o Educador Social é um elemento importante (...) pois pode ter um papel de educador, mediador, actor e profissional em situações específicas que cada utente pode estar a viver e onde este educador pode estabelecer uma ligação entre este e a sociedade” (D17).

No contínuo dos discursos produzidos pelos formandos nos seus documentos de trabalho, há, sobretudo, consciência de que existe uma relação entre a exclusão social e a função do educador social como potenciador de inclusão, tal como é salientado a seguir: “(...) um futuro educador é uma urgência pois pode ajudar a combater toda esta exclusão social de hoje e cada vez mais se nota.” (D17); “(...) como futuros educadores sociais vamos ser mediadores entre o indivíduo e a sociedade em que este está inserido, de forma a combater a exclusão social.” (D18) tendo “(...) um contributo decisivo a dar na realização prática do ideal de uma educação para todos” (D8).

Neste contexto, Ribeiro (2006) refere que co-existe uma relação que decorre da necessidade da educação social encontrar alternativas para a população excluída socialmente, que é uma das características das sociedades sociourbanas do novo século (Carvalho & Baptista, 2004). Aliás, segundo os formandos, “Um dos grandes desafios que se coloca é enfrentar as situações limite, obstáculos e barreiras que precisam de ser vencidas.” (D2). Deste modo, “O trabalho profissional do educador social é orientado para uma intervenção que tem como finalidade ajudar os indivíduos a encontrarem um sentido para a sua vida, dando valor à capacidade de decisão e de autonomização, desses mesmos indivíduos, construindo assim a sua própria identidade.” (D16). Encontra-se latente nos seus discursos a preocupação com a trajectória humana, considerando a importância de ajudar o outro a conhecer-se a si próprio, mostrando-lhes o valor deles próprios na sociedade onde vivem, sobressaindo assim a relevância de uma intervenção pedagógica responsável e participativa.

Nos seus relatos, os formandos mencionam que um dos principais objectivos do educador social, é a necessidade de mudança na sociedade para que esta se torne mais justa e igualitária e que “(...) deverá passar pela construção de uma sociedade melhor, mais ética, mais livre e mais digna, que promove formas de combate contra a exclusão e discriminação e que defenda os direitos dos humanos.” (D2), para além de “(...) apoiar as populações, aceder com vista a garantirem a realização dos direitos sociais e a construção da cidadania” (D1). Daqui se depreende que a dimensão humana é assinalada como uma preocupação, algo que não pode ser esquecido, ao mesmo enfatizam a importância da sua acção na sociedade, em geral.

Assim sendo e dada a importância do seu papel nesta sociedade mutável é importante que este profissional seja um pesquisador, seja rigoroso e metódico, seja reflexivo e sobretudo esteja convicto de a mudança é sempre possível desde que os vários intervenientes sejam verdadeiros agentes de mudança e se mostrem atentos e interessados face “aos défices de humanização das nossas sociedades” (Carvalho & Baptista, 2004:55).

#### **4. Considerações Finais**

Chegados à fase final do estudo, iremos tecer um conjunto de conclusões consentâneas com os indicadores que, ao longo, do discurso, fomos apresentando, analisando e interpretando. Assim, anotamos: i) os formandos não apresentam um conceito muito claro de educador social, direccionando os seus discursos para os seus papéis e funções; ii) os formandos percebem-se como sujeitos que sabem lidar com problemas sociais, culturais e educativos, ajudando os indivíduos a superá-los; iii) os formandos demonstram ser sensíveis às trajectórias humanas, às angústias e inseguranças de indivíduos em situação de fragilidade social; iv) os formandos evidenciam a importância de serem percebidos como mediadores entre o indivíduo e a sociedade; v) os formandos identificam objectivamente o seu papel nas determinadas instituições o que torna mais fácil a identificação e levantamento das necessidades mais prementes e o desenvolvimento de um projecto colaborativo; vi) os formandos constatarem a existência de problemas sociais, culturais e educativos e salientam a necessidade de existir mudanças na sociedade.

Assim, embora tenha sido possível identificar algumas concepções relativas ao conceito de educador social e aos papéis que o mesmo pode desempenhar em contextos variados de intervenção, entende-se ainda ser necessária uma apresentação sistematizada e organizada dos mesmos, o que exige uma profunda reflexão sobre esta problemática, principalmente neste nível de ensino.

#### **5. Referências Bibliográficas**

- Baptista, I. (1998). Profissão: Educador Educadores sociais, quem são e o que fazem? *Jornal a Página da Educação*, 7(1), 21.
- Baptista, I. (2000). Educador Social - Especialistas de Mãos Vazias. *Jornal a Página da Educação*, 9(94), 19.
- Bardin, L. (2004). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Capul, M. & Lemay, M. (2003). *Da educação à intervenção social*. (1.º vol.) Porto: Porto Editora.
- Carvalho, A. & Baptista, I. (2004). *Educação social. Fundamentos e estratégias*. Porto: Porto Editora.
- Díaz, A. (2006). Uma aproximação à Pedagogia – Educação Social. *Revista Lusófona de Educação*, 7, 91-104.
- Gaspar, P. (2000) Profissão Educador Social - "Profissional do triângulo". *Jornal a Página da Educação*, 9(96), 19.
- Lessard-Hébert, M. & Goyette, G. & Boutin, G. (1994). *Investigação Qualitativa. Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Machado, E. (2008). *A Pedagogia Social: Diálogos e Fronteiras com a Educação Não-Formal e a Educação Sócio Comunitária*. II Congresso Internacional de Pedagogia Social. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Núñez, A. (Org.) (2002). *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social*. Barcelona: Gedisa Editorial.

Petrus, A. (Org.) (1997). *Pedagogia Social*. Barcelona: Ariel.

Ribeiro, M. (2006). Exclusão e educação social: conceitos em superfície e fundo. *Educação e Sociedade*, 27 (94), 155-178.

## **Os Modos de Significar a Profissão Docente e aquilo que a identifica conforme os Docentes Ativos**

Maria Anita Viviani Martins  
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
vivimart@uol.com.br

**Resumo:** Reconhece-se que a identidade do agente professor sofreu mudanças pelos determinantes da espacialidade e temporalidade próprias no desenvolvimento da profissão. A revalorização profissional, compreendida pelos sujeitos como desvalorização, resulta que a desvalorização profissional está correlatamente vinculada à ruptura com a identidade originária na atribuição desse papel, isto é, aquilo que foi historicamente determinado como os modos de ser da profissão. Nesse âmbito de conflito, na consciência docente oposições se confrontam: a designada como identidade especializada, e a identidade específica do professor, aquela historicamente construída, cujo marco é o entre si de entidades humanas de igual gênese. Este conflito tem suportes axiológicos e teleológicos fundados na tradição escolástica e se mostra quando essa tradição é cotejada com a intervenção educativa produzida a partir das demandas de educação de massa versus qualidade de ensino versus formação do professor. Compreende-se assim que emerge o conflito paradigmático no ato do processo de tomada de decisão para a construção da intervenção. Ou seja: Qual é a essência desse ser-sendo professor que é simultaneamente da sua humanidade? Existe outra essência que não seja a que existencialmente lhe é própria? Reconhece-se como da natureza do trabalho docente ser formador, construtor de seres na igualdade de gênese? Identifica-se a mutabilidade e a permanência o movimento como características desse quefazer humano? Admite-se que a atualidade da construção da intervenção docente trabalha com a ambigüidade do diferente e do comum? Apreende-se assim a necessidade de recolocar a identidade do professor na sua temporalidade e espacialidade próprias para sua inserção e desenvolvimento da profissão.

Reconhecidamente, o papel do professor se materializa, historicamente, do onde ele surge e das definições do perfil que lhe foi determinado socialmente, das expectativas definidas para o produto dessa atuação. Buscamos a superação de adoções semânticas tranquilizadoras que acabam por parecer conferir uma atualidade à formação de professores e ao educar na escola em razão de uma pseudo- atualização porque baseada em um pseudo- problema.

Palavras-chave: identidade-atualidade-conflito-ruptura.

### ***A origem dos significados encontrados***

Os achados ora apresentados resultam de pesquisas de modalidade qualitativa fenomenológica hermenêutica da análise e redução fenomenológica do discurso, pesquisas essas desenvolvidas nos anos de 2003/2007. Participaram professores em exercício em escolas de ensino fundamental, subordinadas à Secretaria Municipal de Educação da Cidade de São Paulo ou Escolas de Ensino Fundamental. O grupo de professores participantes tem entre 18 e 25 anos de exercício do magistério.

O contexto do desenvolvimento o trabalho docente está subordinado às situações de educação de massa de população predominante de migrantes, com escolas constituídas de classes com, em média, 38 alunos, funcionando em três turnos diários e com 36 a 40 classes de alunos em média.

### ***A captura dos significados***

A forma final dos resultados da pesquisa é produto dos discursos espontâneos dos sujeitos da pesquisa. Aquilo que apresentamos são as significações originais desses sujeitos, conforme o sentido dos significados atribuídos por eles quando interrogados acerca da identidade da profissão professor hoje.

Na construção dos resultados necessitamos proceder a um exercício de retomada de alguns dos achados para completá-lo e ampliá-lo. Por exemplo, a proposição coexistência insistentemente anunciada pelos nossos sujeitos como uma categoria na constituição da nossa humanidade, também fora destacada, como da atividade docente de forma que foi preciso retomá-la e revigorá-la para compreender-se melhor a entre si pluralidade, e coexistência, acrescida da ênfase na individualidade sem omitir-se o coletivo. Assim: pluralidade, coexistência, individualidade, coletivo se reafirmam como categorias que participam da constituição da identidade do professor como fenômenos autenticamente presentes no educar, e certamente, porque fenômenos humanos na constituição da nossa humanidade. O exercício entre o que se apreende versus o

que se pode lançar prospectivamente nos acompanha na construção dos resultados. Resultados esses que serão expressos em quatro proposições exploradas a seguir.

***A construção da identidade do professor e a atualidade da sua formação face às influências da temporalidade, da espacialidade e da idéia de lugar.***

Esse sentido está manifesto na Proposição III “A perda da identidade originária do professor deve-se à atribuição de um papel que rompe com a historicidade do seu papel de educador, torna infecundo seu trabalho esvazia e vulgariza a criação e recriação da ação docente e rebaixa a sua motivação para o desenvolvimento da profissão. Ambigualmente persiste e persevera a identidade originária da profissão.

A Proposição II nos ensina “Na constituição da identidade do professor reconhece-se: a sua semelhança com o sujeito que sofre a ação educativa; a presença de valores deduzidos dessa igualdade de gênese; como identidade do desempenho de papel a humanização do aluno e da vocação para o desenvolvimento do outro.

Admitimos que o entendimento e o significado do desenvolvimento da profissão professor possam ser procurados no plano das transformações globais operadas no curso da história da constituição desse sujeito social seja sob as influências de correntes de pensamento seja sob a inevitável atribuição de seu papel de participante - construtor de seres na identidade de gênese.

A tradição nos assegura que o que se constitui como perene neste grupo de sujeitos profissionais é favorecer e promover um ser-si (outro) semelhante a si mesmo. Isto é, há o reconhecimento da natureza específica do trabalho docente como formador construtor de seres na mesma igualdade de gênese. Igualdade de gênese ou a consideração do ser enquanto ser, isto é, do ser concebido como tendo uma natureza comum que é inerente a todos e a cada um dos seres.

Procedamos a um brevíssimo retorno no tempo para compreender a densidade do que foi / é a tradição.

Ao nos referirmos à tradição queremos destacar o ideário que foi hegemônico definiu e enraizou a condição de ser professor. Se tomarmos por referência o surgimento das escolas que nascem dos séculos X ao XIII ver-se-á que aparecem nas catedrais e nos mosteiros. Surgem também as escolas leigas que, entretanto, não se igualaram em número às confessionais. A educação não leiga foi a mais forte instituição educativa pela qual se transmitia a cultura, o ler e o escrever. O empenho maior dessas escolas é afastar seus discípulos da cultura profana e associar a educação literária, isto é, geral, à educação religiosa que deveria formar o aluno nas letras e nas virtudes. No professor, o pai espiritual, é que residia a essência mesma da escola. O saber é um dom de Deus que não pode ser transmitido sob pena de simonia: o ensino deve ser gratuito (M.A.V.Martins 1994). Essas escolas praticavam a Pedagogia Escolástica impregnadas pelo movimento cristão romano, uns humanismos cristãos, distintos do movimento historicamente posterior, que foi não mais vinculado ao metafísico, mas, à física e ao mundo material. O cristianismo é considerado a base ideológica dessas transformações tendo substituído a concepção de base política do Império romano do Ocidente, a base cívica, ao dissociar a idéia da pessoa humana e de seu valor, da de cidadão do Império e de sua dignidade. Assim as escolas que surgem nascem sob a pressão das idéias da escolástica. (in M.A.V. MARTINS 94)

Igualmente, a força da tradição ressalta o cuidar, o cuidar do ser; fortalece e recupera as relações disponíveis no estar - junto com, homem-homem, conseqüentemente homem-mundo, particulariza as relações entre o desenvolvimento e a conservação da vida humana. Aponta para o acolhimento da diversidade, da multiplicidade que é manifestação autêntica no existir, convergentes, a propósito, ao cuidar, ao atentar, ao dirigir a atenção. Trata-se assim, do cuidado humano, cuidado esse entendido como a sustentação intencional que se dá ao ser aí, entendido como presença, para que seja em suas possibilidades. Essa mesma tradição agrega a concepção de que o único objeto que deve nortear e legitimar toda atividade educativa é formar uns homens livres, cultos, ricos, formados nas letras e nas virtudes que pela educação converte o aluno em homem, como destacamos acima.

Se essa compreensão por tradição alicerçou e consolidou a definição do quefazer dos docentes, outros valores historicamente foram sendo agregada a essa ética do desenvolvimento da profissão. Embora, esse perfil ainda esteja presente na identidade atribuída pelos professores à sua profissão, outras explicações, descrições, interpretações foram se associando e atribuindo ao papel docente, pode-se dizer, uma atualidade que passa a exigir do docentes outras e novas atribuições. Reconhecemos, por exemplo, as influências das organizações e instituições onde se desenvolve o trabalho e as legítimas representações dos profissionais da educação como trabalhadores, no estado de consciência coletiva da profissão. Reconhecemos igualmente as conseqüências da concepção de trabalho-cidadania – participação nos bens da produção humana em larga escala e sua influência na expectativa do papel social esperado para o professor. Identificamos historicamente essa transformação quando reconhecemos o abandono da concepção da atividade docente não obrigada ao trabalho (sinecura), o abandono da noção da atividade docente como confessional e de descrição metafísica, e sua substituição pela idéia de atividade docente como temporal e leiga. Certamente, não poderíamos deixar de lembrar as transformações que ocorreram na construção da história da educação que muda seu foco de descrição das instituições escolares e da história das idéias para desenvolver com maior clareza o fenômeno educar como plural, poliestruturado, problemático e não mais homogêneo.

Reconhecidamente avançamos nas explicações daquilo que está presente na ação educativa escolar e que ampara o formar professores. Certamente, poderíamos agregar outros exemplos inclusive àqueles relativos às ciências auxiliares na

formulação do discurso pedagógico, como a Sociologia da Educação, a Psicologia da Educação, todavia, os destaques são suficientes para anunciar a complexidade que é o enfrentamento do educar.

A condição de educar sofreu de complexas influências de paradigmas. Insistentemente, os sujeitos da pesquisa nos ensinam da ambigüidade do convívio do pluralismo conflituoso dos paradigmas, sobretudo o metafísico, o político social e científico com a adição de novos elementos interpretativos e explicativos ao ato de educar como o antropológico-filosófico, o psico-social, o técnico didático. Vê-se a ambigüidade como a existência de uma legítima circunstância de tensão entre dois ou mais estados de forças em equilíbrio. Ora, esse embate ensinou-nos acerca da não obviedade acerca da atividade docente. Essa não obviedade explicativa acerca da atividade docente trouxe a exigência de inúmeras re-significações necessárias à compreensão atualizada do significado e identidade do professor, que solicita uma revisão nos modos tradicionais do pensamento ocidental que a definiu.

A predominante tradição escolástica que significou a atividade docente e ainda presente na consciência de muitos educadores professores firmou de modo tão relevante um sistema de valores, que regra geral, ele é considerado, como incompatível com a existência da tecnologia educativa. Todavia, esta significação permanece como elemento mobilizado de resistência do docente sem a suficiente explicitação da sua construção historicamente definida no plano da atualidade dos sistemas de idéias e valores. Esses dois estados, ou seja, o dos valores constituintes da nossa humanidade e a atividade prática de educar convive no estado de consciência dos professores em igual estado de equilíbrio, mas, como a experiência de sentimentos opostos em virtude do significado que lhes foi atribuído: como incompatíveis. Esse foi um dos mais significativos conflitos presentes nos sujeitos professores. Conflito esse relevante para uma adequada compreensão do modo como, para si, se identificam os professores.

A estrutura do sentido na atribuição de significações da atividade docente, por eles próprios, parte de valores absolutos, estáveis, preditivos da certeza da prévia compreensão das descrições das ciências em geral favoravelmente à construção da atividade docente, em contraposição ao caráter da provisoriedade, mutabilidade e relatividade da verdade que é própria ao seu quefazer docente. A segurança (pseudo-segurança?) do/no seu quefazer está suportada pela compreensão de que as coisas, o ser dos entes não pode ser exprimido em palavras. O coexistir e o humano no mundo de humanos a fonte da insegurança do professor acaba por ser lançado fora porque parece quer-se eliminar a insegurança do existir. Tudo se passa como se, se adotasse o humano, mas sem sua humanidade, privando a sua prática da intimidade entre os homens, seu mundo, isto é, entre os homens e a experiência que têm de mundo, os homens e sua mundaneidade. Substitui a insegurança do existir pela segurança da precisão metodológica. O ser das coisas passa a estar na sua mais aperfeiçoada forma de conceituação.

Entende-se o conflito que o professor enfrenta no desenvolvimento do seu papel. Os modos rígidos, fixos nas suas decisões acerca do seu quê fazer nos ensina quanto a disputas intuídas, mas não suficientemente claras no seu repertório crítico acerca da relatividade da provisoriedade, da coexistência, da mundaneidade da mutabilidade e da não fixidez que sendo características do existir também o são do educar na escola. Por certo não se trata de substituir a descrição e atribuição abstrata à função docente por outra. Mas a inclusão da descrição e compreensão dos atributos da atividade docente como uma atividade humana desenvolvida no meio de comuns. Desse modo a relatividade que não sendo uma fragilidade ou uma falsidade de perspectiva ou mesmo uma irrealidade de perspectiva de um ente, passa a ser a condição humana do existir sob a condição de um horizonte de tempo na provisoriedade das condições em que tudo o que é vem a ser e permanece sendo (CRITELLI, 1996). Ora, ganhar a nossa humanidade preservá-la, partilhar das criações humanas tem sido a razão histórica da organização dos sistemas educacionais. Destaca-se nessa razão a íntima coexistência, o entre si, ação educativa-humanização, o desafio de acolhendo o ente na sua singularidade poder introduzi-lo nas condições da atualidade da nossa humanidade. São as possibilidades do ser sendo, vir a ser, compartilhando do mundo nas suas múltiplas manifestações.

### ***Engajamento profissional a coexistência o plural e o individual***

Aprendemos também que os professores identificam complementarmente à idéia da identidade de gênese a repercussão macro do seu desempenho, a razão coletiva do seu trabalho “Reconhecem como identidade do professor: O engajamento profissional; a competência para penetrar pela ação educativa no seio social maciçamente; a clara distinção entre professor função e o educador; um perfil ousado que se constitui pelo entre si experiência vivida constituída na atualidade dos fenômenos históricos e o ser do professor” (Proposição IV).

A coexistência, o ser com os outros – como o modo fundamental do aparecer dos entes é da essência da atividade docente como pública, como envolvente exposta e pertencente a muitos. A produção da vida de cada um de cada eu, produção do eu mesmo é uma produção coletiva. “Quem alguém é não se constitui como um eu individual, pois o quem é um eu coexistente. Assim, no seu ser no mundo. A ação de cada homem porque desdobrada sobre sua possibilidade originária de ser-com-os-outros, não é jamais individual”. (CRITELLI, 1996.p. 63).

Compreender que o homem é dado como ser coexistente, mas igualmente é um em si mesmo e como outro simultaneamente, como igual e como singular é a manifestação do ser em sua condição originária é a condição anunciada pelos sujeitos e capturada nas pesquisas desenvolvidas. Ademais, seria embaraçoso omitir-se que o educar é um acontecimento que se dá num lugar, num certo coexistir entre iguais. A idéia de lugar refere-se à natureza do mundo no qual o homem existe, lugar tem sentido quando se refere a espacialidade. Isto porque o “o ser humano é espacial, não no sentido de que ocupa um espaço, mas de projeção, a partir de um aqui e de um agora. À medida que existe, entre um aqui e um ali, o homem cria uma região para si. Regra esta que tem um diagrama como futuro, passado, presente. É preciso fazer uma

diferença entre a região criada pela própria projeção do ser (um aqui e um ali) que define uma ação possível, o para onde. Este movimento define uma região criada e nessa região o homem existe e preocupa-se com seu mundo”. (MARTINS, 1992, p.23).

A constituição da identidade primeira do papel profissional do professor sofreu de rupturas em virtude da não atualização na sua formação frente às mudanças sociais e conseqüentemente nos sujeitos da educação. Quer-se dizer da relevância pública da atividade docente. O respeito ao papel do professor decorria do reconhecimento e definição clara do seu papel social. Esse respeito e reconhecimento mudaram em virtude de atualizações correntes nos sujeitos da ação educativa e assim, conseqüentemente no seio da sociedade. Essas mudanças não acompanhadas na formação e desempenho profissional do professor produziram alterações nas relações do entre si grupo social x professor x expectativa relativamente ao comportamento profissional do docente.

A atividade docente como uma atividade pública compartilha com grupos, e seus efeitos ressoam quantitativamente em virtude da co-relação educação de massa qualidade de ensino e sua penetração no seio social. O respeito e reconhecimento social à profissão dependem dos efeitos da competência da penetração da ação educativa no seio social maciçamente. Reencontramos a presença do atributo coexistência, mas agora acrescido da compreensão dos efeitos da ação educativa no coletivo nos grupos sociais.

Esse impacto contribui para a identificação empírica da repercussão social deste papel, bem como nos ensina quanto à relevância pública da profissão. O embate na significação da relação individual-coletivo nos atenta para a particularidade das interações presentes na relação professor aluno. São interações plurais plasmadas na coexistência, na pluralidade. A coexistência ou pluralidade é a condição ôntica-ontológica presente na constituição da interação professor – aluno condição bi-valente e sendo condição não é uma característica que resulta da relação dos entes envolvidos, mas um fundamento do acontecimento entre seres datados, concretos situados, o ser no mundo com os outros (cf. Heidegger, 1974). A individualidade e a singularidade, a pluralidade e o coletivo convivem sendo correspondentes. A dinâmica da sala de aula implica simultaneamente o individual e o coletivo. Um carrega, traz consigo, o outro, implica os outros ao mesmo tempo em que o outro também acontece junto e por intermédio do eu.

Nesse âmbito de conflito no estado de consciência dos docentes oposições se confrontam: a designada como identidade especializada, e a identidade reconhecida como tradicional, perene, cujo marco é o entre si de entidades humanas de igual gênese. Regra geral admite-se que esta identidade é indescritível, mas pressuposta, espontânea, fluída, entendida a fluidez como uma dificuldade, uma impossibilidade de apreensão do existir, do fenômeno educar e assim para a construção do seu conhecimento. Nesse caso, na constituição da identidade do professor reconhece-se à presença de valores deduzidos da igualdade de gênese professor-aluno, da atribuição ao docente da humanização do aluno, e da vocação para o desenvolvimento do outro. Complementarmente a esta significação reconhece-se como identidade do professor o engajamento profissional, a consciência das conseqüências morais e sociais de seus princípios e atitudes, o entusiasmo que o mobiliza para o desenvolvimento do seu trabalho.

Como se vê um conflito com suportes axiológicos e teleológicos fundados na tradição escolástica e que se mostra quando essa tradição é cotejada com a construção operativa, pelo professor, da intervenção educativa produzida a partir das demandas de educação de massa versus qualidade de ensino versus formação docente.

Recuperemos os conflitos que anteriormente apresentamos para poder prosseguir.

Inicialmente, pudemos identificar a insuficiência da descrição do papel do professor fundada na tradição escolástica quando cotejada com a intervenção educativa produzida nas situações de educação de massa, ou seja, aquilo que os professores sujeitos desta pesquisa enfrentam. Nessa circunstância entram no cenário: educação de massa versus qualidade de ensino, versus docência sob o impacto de uma descrição abstrata de qualidade, sob o domínio exclusivo dos conteúdos culturais, representado pelas disciplinas escolares que corporificam a condição de humanização.

Identificamos, nos significados dos sentidos atribuídos pelos professores, que sofrem de um precioso momento de redefinição paradigmática, quando nos apontam para as contradições que vão se tornando visíveis, ou seja:

Apontam para a emergência da recondução da essencialização do que é isto, este ser sendo professor, a razão de ser da profissão; este ser que sendo professor traz consigo aquilo que é simultaneamente de si mesmo e do outro, a nossa humanidade;

O reconhecimento da natureza da atividade docente como ser formadora, construtora de seres na igualdade de gênese, mas não como reprodutora, ou exclusivamente de transmissão;

A identificação da atividade docente como pública que se constrói no movimento, na mutabilidade, na permanência como características desse quê fazer que convive simultaneamente com a intimidade da coexistência do comum e do diferente.

As contradições paradigmáticas tornam-se explícitas quando nossos sujeitos perseveram no destaque a mundaneidade a provisoriabilidade e a coexistência como fenômenos do educar na escola, fenômenos esses não identificados na perenidade do perfil de professor predominante.

Dois sentidos significativos ainda nos restam acrescentar: a intervenção docente e a significação da ação docente, a sala de aula, e o reiterado apelo do suporte das pesquisas no desenvolvimento da aula. Ao penetrarmos na sala de aula é possível reconhecer-se os impasses na constituição da identidade do professor. Quando da definição da metodologia do ensino e da didática reencontramos as extensões dos conflitos paradigmáticos.

Assim o caráter daquilo que é designado como identidade especializada é significada como identidade instável, certamente, assim qualificada, porque subordinada ora à competência do domínio de um conteúdo específico da cultura e propulsor da humanização do sujeito da ação educativa referindo-se ao domínio das áreas de conhecimento, ora, ao domínio da tecnologia pedagógica. A oscilação entre estes dois pólos conteúdo/ estratégia de ensino ou mesmo o esforço para a combinação entre eles afastou o docente da mais perene atribuição à profissão o educar como um projeto de desenvolvimento do outro no sentido clássico do educar, ou seja, naquilo que Marrou (1966) denominou de cultura geral, à semelhança do humanismo grego-romano. Esse humanismo clássico que se inclinava para uma perfeição imanente, e cultivava primordialmente as virtualidades da alma, e levaria ao refinamento da experiência interior, aos prazeres delicados, à doçura de viver, ao “sprit de finesse”. O cultivo deste espírito resultaria de “umas formações estéticas, artísticas, literárias e não científica” (MARROU, 1966, P.349). Toda esta formação em busca do homem em si opõe-se à do homem empenhado numa tarefa particular, à formação do técnico.

A significação de identidade instável, atribuída pelos professores à tendência da introdução a pouco e pouco dos conteúdos, estratégias e planejamento de ensino nas ações docentes como conflitantes com o papel de educador, historicamente atribuído ao professor, só pode favorecer a uma inconsciência no plano das ações práticas, a uma não adequação dos meios aos fins e daí a uma inconsistência no plano das interações pesquisa-construção de conhecimento ação docente. Se a prática docente baseada na tecnocracia pedagógica levou o professor a reproduzir princípios não pedagógicos a insuficiência do repertório teórico-crítico abandona o professor à sua própria solidão exclusivamente.

As pesquisas desenvolvidas nos dizem da ação educativa cuja trajetória busca articular-se na interioridade do ser, se expressa por diferentes linguagens, em diferentes lugares, espacialidades<sup>1</sup> gerando daí a constituição de um conhecimento original isto é, singular porque nascido da particularidade de um evento, mas que alcança o plural em virtude de ter-se constituído na experiência vivida. O conhecimento constituído sofreu do desafio de abarcar: a atualidade, a noção de situado, a consideração de que a sua ocorrência se dá no movimento e não na fixidez da repetição. Em outras palavras tratou-se do pensar pensante e não do pensar o pensado. Vê-se, uma mudança nos modos de articular o pensamento pedagógico.

Naquilo que nos é particular trata-se da organização da constituição da ciência da prática. Emergem das pesquisas desenvolvidas as categorias: coexistência; ação educativa-humanização; intervenção docente; interações teoria-prática, convergências essas pertinentes a todos que partilham profissionalmente da condição de educar na instituição escola de qualquer nível e modalidade.

### *Que nos ensinam quanto às interações teoria-prática?*

Aquilo que é comum aos profissionais da educação nos ensina que esta interação preserva na sua constituição a possibilidade prospectiva de realização (MARTINS, 1996, p. 21). Certamente, se é uma ação para produzir resultados, não se trata de uma atividade para produzir quaisquer resultados. A construção da intervenção é conseqüente a uma investigação que regulada pelo ente, isto é, aquilo que constitui a essência mesma de uma coisa, transforma-se em ação, porque penetrou na fenomenologia da realidade tal como ela se mostra, podendo, por esse banhar-se na realidade, realizar-se.

Seria embaraçoso explicitar-se e compreender-se a profissão docente sem situá-la na sua temporalidade própria, e nos modos pelos quais a profissão ganhou a sua humanidade. Existencializar a profissão significará mais precisamente restitui-la à existência, aos modos como se traduz a existência descobrindo a possibilidade do existencial pelo exercício da singularidade pelo enfrentamento do existir nas vicissitudes do cotidiano. Certamente, pela explicitação do ser da educação que favoreça a compreensão do que é isto o educar na mundaneidade do mundo. Isto é, não se trata uma atitude puramente contemplativa, teórica voltada para a captação da verdade e alheia a fins práticos. O vir-a-ser poderá se exprimir mediante o fenomenizar-se do educar na estrutura do que se vive no existente, mediante uma indagação ôntica. Reconhecidamente este papel se materializa de onde ele surge do lugar que lhe tem sido definido, como permanente, como não permanente.

Nesse sentido altera-se e rompe-se o pensamento pedagógico tradicional centrado num único modelo teórico explicativo. Aprendendo com o conflito e rupturas vividos pelos docentes no desenvolvimento da profissão, compreende-se a emergência da necessária atualização e sustentação na re-significação da ação docente recolocando-a na sua temporalidade e espacialidade próprias para sua inserção no desenvolvimento da profissão.

### *Referências*

- BICUDO, Maria Aparecida V. (2002) Pesquisa Qualitativa e formação de professores. Conferência texto mimeo..  
CRITELLI, Dulce Mara. (1996) Analítica do sentido. São Paulo: ed.brasiliense  
ESPÓSITO, Vitória Helena Cunha. (2006) Construindo o conhecimento da criança-adulto. São Paulo, Martinari )  
GADAMER, Hans-Georg. (2002) Verdade e Método. 4ªed. Petrópolis, Vozes,  
GOMES, Joaquim Ferreira. (2001) Novos estudos de História da Educação. Coimbra Quarteto editora  
HEIDEGGER. M. El ser y el tiempo. México: (1974.) Fondo de Cultura  
LALANDE, André. Vocabulario Técnico Y Crítico de la Filosofía. (1966.) Buenos Aires El Ateneo Editorial

<sup>1</sup> A idéia de lugar refere-se à natureza do mundo, no qual o homem existe. Lugar tem sentido quando se refere a espacialidade. Isto porque o ser humano é espacial, não no sentido de que ocupa um espaço, mas de projeção, a partir de um aqui, agora. (cf. MARTINS, 1992, p. 23).

- MAGI, Vincenzo. (2005) *Pedagogia*. Milano AVALIARDI Editore
- MARTINS, Joel. (1992.) *Um enfoque fenomenológico de currículo: educação como poiesis*. São Paulo: Cortez
- MARTINS, M.Anita Viviani. (1994) *A distância entre a universidade e a escola de 1º grau*. Tese (Doutorado) – PUC São Paulo
- \_\_\_\_\_. *Pedagogo artesão construindo a trama no cotidiano da escola*. (1996) São Paulo: EDUC..
- \_\_\_\_\_. (2002.) *Compreendendo a ação docente: superando resistências*. In: *Formação docente rupturas e possibilidades*. Campinas: Papirus,
- \_\_\_\_\_. (2004). *Pedagogia: um estudo das mudanças sofridas na sua significação*. In *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo, Ed. UNESP
- \_\_\_\_\_. (2006) *O teórico e o prático como fenômenos do discurso pedagógico* in TRINDADE Vitor Manuel Org. “Educação Temas e Problemas v.2 Universidade de Évora (PP 177-196.)
- MARROU, H.I. (1966.) *História da educação na antiguidade*. São Paulo: Ed. Herder,
- MORIN, Edgar (2005.). *Educare gli educatore una riforma del pensiero per la democrazia cognitiva*. Roma , EDUP Roma
- PAISANA, João. (1992). *Fenomenologia e hermenêutica*. Lisboa: Editorial Presença
- RICOUER, Paul. (S.d.) *O conflito das interpretações*. Porto: rés Editora, Ltda.
- RUSSEL, Bertrand. (2001). *História do pensamento ocidental – a aventura das idéias dos pré-socráticos a Wittgenstein*. São Paulo, Ediouro Publicações
- SCIACCA, Michele Federico (1966). *O problema da educação*. São Paulo Ed Herder – Editora da Universidade de São Paulo. Volumes I e II
- VERGER, Jacques. (2001) *Cultura ensino e sociedade no ocidente nos séculos XII e XIII*. São Paulo, Bauru, EDUSC ,
- \_\_\_\_\_. (1999.) *Homens e saber na idade média*. São Paulo, Bauru , EDUSC

## **O processo de formação identitária dos professores por meios pedagógicos/comunicacionais na docência online**

Maria da Conceição Alves Ferreira  
UESB/UNEB/UFRN  
consinha@terra.com.br

Maria das Graças Pinto Coelho  
Universidade do Rio Grande do Norte/UFRN  
gpcoelho@ufrnet.br

**Resumo:** O trabalho apresenta estudo sobre a docência online, o processo de formação identitária dos professores por meio de princípios pedagógicos/comunicacionais na contemporaneidade. Enfoca a docência e como ela pode contribuir/modificar outras formas de docência, a saber: o ensino presencial e semipresencial. Analisa, também, o chat, o fórum como interfaces pedagógicas importantes para esse tipo de atuação docente. Os referenciais teóricos dialogam com aparatos conceituais que tematizam a educação online, interatividade, docência, identidade e etnopesquisa-formação. Conclui-se que a docência online, além de ser um conjunto de ações de ensino/aprendizagem realizadas pelos envolvidos na prática educativa, é uma pedagogia fundamentada em princípios educacionais diferenciados que abrigam um conjunto de ações ensino-aprendizagens por meios telemáticos, como a internet, a videoconferência e a teleconferência, o que permite a participação-intervenção, a bidirecionalidade-hibridação e a permutabilidade, sendo esses pressupostos da pedagogia comunicacional-interativa, sobre os quais enfocamos a nossa base teórico-conceitual.

Palavras-chave: Docência online – Identidade – Comunicação – Formação

### **Introdução**

O tema central deste trabalho é a docência online, categoria essencial para a reflexão sobre o magistério no ambiente virtual. Para realizar o estudo foi necessário investigar a concepção de docência que pode permear a prática pedagógica em cursos online.

Dessa forma, este trabalho visa refletir sobre a docência mediada pelas Tecnologias da Informação e da Comunicação, a partir de discussões teóricas e práticas presentes na literatura e no cotidiano docente.

Nas discussões sobre as questões referentes à docência no XVI FORMDIR – Fórum de Diretores das Universidades Públicas Brasileira, realizado em agosto de 2002, em Cuiabá/MT, observou-se que a tensão acerca da concepção de docência é algo presente. Como exemplo, devem ser citadas as críticas e reflexões colocadas pela professora Selma Pimenta Garrido, da USP, sobre a ausência de clareza e consistência teórica do conceito de docência.

Dessa forma, há necessidade de se compreender até que ponto se tem clareza da complexidade do conceito de docência. Logo, faz-se necessário aprofundar a reflexão e a argumentação em torno da docência como base para a formação do professor.