

Linguagem & Ensino, Vol. 7, No. 1, 2004 (81-99)

Réflexions sur la situation de l'enseignement Récits d'enseignants et de futurs en- seignants

(Reflexions on teaching conditions; the words from teachers and would-be teachers)

(Reflexões sobre a situação de ensino; as falas de professoras e futuros professores)

Jacqueline de Fátima dos Santos MORAIS¹
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

ABSTRACT: This text analyzes dialogues produced by teachers and would-be teachers on topics related to their teaching identities and to what is usually described as the teaching crisis. The data were collected in the years 2000 and 2001. The results show that the problems these subjects face do not belong to them alone, but to the whole profession, and must be dealt with collectively.

RESUMO: Este texto busca refletir sobre diferentes falas produzidas por alunos e alunas do curso de Letras da Faculdade de Formação de Professores, uma unidade

¹ Professeur du Département d'Éducation de la Faculté de Formation de Professeurs et du CAP_UERJ, doctorante à l'UNICAMP.

REFLEXIONS SUR LA SITUATION DE L'ENSEIGNEMENT

acadêmica da UERJ localizada em São Gonçalo, sobre temas ligados a identidade docente e a crise do magistério. A pesquisa empírica resultou no recolhimento de diálogos produzidos por esses sujeitos, muitos deles já professores, durante as aulas de didática nos anos de 2000 e 2001. A investigação nos mostra que as dificuldades que vivem esses sujeitos, longe de serem individuais, são dificuldades de grande parte do magistério e precisam, para uma possível superação, serem refletidas coletivamente.

RESUME: Ce texte cherche à réfléchir sur les différentes paroles produites par des étudiants et des étudiantes du cours des Lettres de la Faculté de Formation des Professeurs, une unité académique de l'UERJ située à São Gonçalo, sur des thèmes se rapportant à l'identité enseignante et à la crise de l'enseignement. La recherche empirique a résulté dans la collecte de dialogues produits par ces sujets, dont nombreux sont déjà enseignants, lors des classes de didactique dans les années 2000 et 2001. L'investigation nous montre que les difficultés qu'expérimentent les sujets, loin d'être individuelles, sont plutôt les difficultés d'une grande partie de l'enseignement et celles-ci ont besoin, en vue d'un possible dépassement, d'être examinées collectivement.

KEYWORDS: teacher education, didactics, teaching crisis

MOTS-CLES: Formation des professeurs, didactique, crise de l'enseignement

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores, didática, crise do magistério

JACQUELINE MORAIS

Depuis 1999, public date à laquelle j'ai réussi un concours comme professeur assistant du Département d'Éducation de la Faculté de Formation des Professeurs de l'Université de l'État de Rio de Janeiro – unité académique de l'UERJ née en 1971 comme Centre d'Entraînement des Professeurs de l'État de Rio de Janeiro (CETRERJ) dans la municipalité de São Gonçalo – je m'applique à enseigner la discipline Didactique, soit dans le cadre des cours de pédagogie, soit dans les cours de Licence de cette institution.

J'aime affirmer que je suis, suivant les conseils de Paulo Freire, une enseignante/apprenante (1997:31), car non seulement j'apprends à d'autres hommes et à d'autres femmes à enseigner mais surtout, j'apprends dans cette relation dialogique dans laquelle, je cherche à être enseignante et apprenante à la fois, classe après classe, maître et apprenti, rencontre après rencontre, auditrice et narratrice (Benjamin,1996) jour après jour, vivant un réseau complexe dans lequel la recherche et l'enseignement ne se dissocient pas, mais s'interconnectent plutôt et s'interpénètrent dans d'interminables et complexes mouvements de tissage.

Il n'est pas rare que je reçoive dans mes classes des étudiants qui semblent vivre l'émergence d'un choix douloureux : ou bien accepter le défi de s'assumer en tant qu'enseignants et qu'enseignantes – ayant comme horizon apparent une profession annoncée comme de faible prestige social, en pleine crise identitaire (Nóvoa: 1995) et qui perçoit de bas salaires, ou bien partir à la recherche d'une nouvelle carrière, loin des salles de classe, ce qui signifie pour beaucoup d'étudiants et d'étudiantes abdiquer d'un rêve construit depuis longtemps ;

REFLEXIONS SUR LA SITUATION DE L'ENSEIGNEMENT

abandonner un projet qui, au-delà d'une simple profession, est surtout un projet de vie.

Il s'ensuit que cette décision n'est pas facile. Le rêve de l'enseignement a créé chez beaucoup de jeunes l'impulsion vers l'université et le cours des Lettres. La rupture avec ce projet représente alors une double perte : celle d'un avenir professionnel et celle du sens même dans la formation d'enseignant qu'ils poursuivaient :

Je suis venu à la faculté parce que je voulais être professeur, mais maintenant le rêve a pris fin. Je ne vais accomplir le cours que parce que je l'ai commencé. J'ai dû me débrouiller comme photographe de fêtes. C'est ainsi que je réussis à payer la mutuelle de santé privée de ma fille, parce qu'avec mon salaire de professeur, je finirais par vivre comme un mendiant traînant dans les rues, m'a déclaré un jour Pedro, un étudiant du cours des Lettres.

Il faut comprendre ce que vivent les apprenants, pas seulement ceux qui sont aux pupitres d'écoliers du primaire et du secondaire amplement décrits dans les manuels de formation et dans les textes académiques. Les universitaires hommes et femmes sont aussi des étudiants, même s'ils sont, dans leurs lieux de travail, [même si, dans leurs lieux de travail, ils exercent le métier de professeur]des enseignants et des enseignantes.

Afin de comprendre le genre de professionnel qu'on serait en train de former à l'université et à quel point on serait loin des attentes de nos étudiants et de l'université elle-même, j'ai entrepris une recherche auprès des étudiants de la Faculté de Formation de Professeurs de l'Université de l'État de Rio de Janeiro, où j'enseigne. Cette recherche a été faite dans deux classes de la 6^{ème}

JACQUELINE MORAIS

période du cursus de la Faculté de Lettres, pendant deux semestres scolaires, dans le cadre de la discipline Didactique.

Pour arriver à une recherche plus approfondie sur l'identité du cours de formation des professeurs de langues, j'avais besoin de savoir comment nos étudiants voyaient leur formation initiale, quelles étaient leurs conceptions sur l'acte d'enseigner et d'apprendre, devant quels dilemmes ils pourraient se trouver dans leur future expérience professionnelle, quels rêves ils caressaient encore sur le métier d'enseignant.

Tout au long de la recherche, on a découvert que beaucoup de nos élèves enseignaient déjà, soit dans des cours libres soit dans des écoles, situation très peu remarquée par nous, leurs professeurs. Cette méconnaissance révèle la distance qui existe entre professeur/élèves, entre professeurs/formateurs et entre professeurs et institution.. Cet écart rend difficile la perception selon laquelle aucun élève n'arrive à l'université comme une "table rase", mais au contraire, ils y viennent chargés de savoirs et d'habiletés dans la plupart des cas mésestimés dans l'espace institutionnel de formation à l'université.

La recherche que nous avons réalisée à la Faculté de Formation de Professeurs nous a montré de manière très nette qu'il faut trouver un modèle de formation qui tienne compte des expériences de ceux que l'on forme, de leurs points de vue sur leur formation elle-même, leurs expériences de vie et même professionnelles. Quand on parle de formation de professeurs de langues, la pratique commune est associée à la mise en oeuvre d'un programme, en fait un *paquet* préalablement défini où ceux qui le recevront ne peuvent guère intervenir.

REFLEXIONS SUR LA SITUATION DE L'ENSEIGNEMENT

L'étude que j'ai entreprise au deuxième semestre de l'année 2001 et qui s'est suivie en 2002, s'insérait dans un cadre de réflexions et de recherche pour des changements à la Faculté de Formation de Professeurs.

L'objectif de ce texte é donc d'apporter au débat une partie de ma recherche à partir de quelques paroles des sujets concernés. De cette façon, jee pense pouvoir contribuer à ce que d'autres intitutions remettent aussi en question leurs modèles de formation.

Pour comprendre comment nos étudiants et nos étudiantes perçoivent ce qu'ils vivent et comment ils envisagent d'affronter leurs crises personnelles-professionnelles, il est urgent d'évoquer encore une fois Paulo Freire, pas seulement lors de nos conversations mais aussi pour nos pratiques pédagogiques. C'est cet éducateur qui nous dit qu'il faut partir de ce que vivent les apprenants pour construire une éducation vraiment libératrice et plus solidaire, capable d'affronter et de surmonter collectivement les défis auxquels l'enseignement doit faire face. Historiquement, pourtant, s'est érigée une séparation entre le moi professionnel et le moi personnel, ce qui a fragmenté les dimensions multiples du sujet. De cette façon, comment chercher une nouvelle logique de compréhension et d'action dans l'enseignement ? Peut-être en cherchant à en comprendre la crise et les acteurs.

La crise qu'expérimente l'enseignement a sans doute des origines multiples, mais la valeur des salaires perçus par les professionnels de l'éducation constitue une raison fréquente de son aggravation. Le résultat de cette crise peut être exprimé par le grand nombre d'enseignants qui abandonnent les salles de classes à la recherche de professions et d'activités ayant une meilleure

JACQUELINE MORAIS

rémunération. C'est le cas de Pedro, étudiant dont antérieurement *on a entendu* la parole. Au lieu de dire qu'il démissionne de la carrière de l'enseignement, parole qui impute au sujet la seule responsabilité de son éloignement, j'aimerais affirmer une autre expression qui vise à présenter une nouvelle compréhension de ce qui arrive aujourd'hui dans les écoles: *expulsion dissimulée*. Les chiffres, encore que plusieurs fois dilués dans les statistiques officielles, nous donnent des indices sur la gravité de la situation.

Pour mieux comprendre la situation, présentons-en quelques données. Le dollar étant coté à R\$ 2,50 en novembre 2001, une enseignante du réseau public à São Gonçalo, municipalité de Rio de Janeiro, percevait à cette époque-là l'équivalent de 185 dollars par mois. C'est une faible rémunération si nous pensons que cette valeur équivaut à environ 2,8 salaires minimums. La situation des enseignants et des enseignantes du réseau privé ne se distancie pas beaucoup de celle vécue par leurs collègues de l'enseignement public, renforcé par le fait qu'il n'est pas rare que ce secteur-là effectue le paiement de ses fonctionnaires, hommes et femmes, à des dates irrégulières.

Angela, étudiante de la 8^e période du cours des Lettres et enseignante dans une école du réseau privé de São Gonçalo nous raconte qu'elle perçoit R\$ 200,00 par mois, valeur bien en dessous de la moyenne à laquelle elle aurait droit d'après les accords établis entre les syndicats enseignant et patronal. Si l'on considère la monnaie américaine, nous arrivons à la somme de 80 dollars, illégalité que notre étudiante justifie ainsi: *L'école est petite et il y a seulement 10 élèves dans la salle. Elle ne peut donc pas payer plus.*

REFLEXIONS SUR LA SITUATION DE L'ENSEIGNEMENT

En contestant les propos d'Angela, Sônia, enseignante elle aussi, mais maintenant embauchée dans le réseau privé de la ville de Niterói, dénonce :

Ça, je ne peux pas l'avaler, Angela. En vérité, ils paient ce qu'ils veulent. De plus, lorsque les parents sont en retard pour la cotisation de l'école, ils reçoivent aussitôt un mot de rappel dans l'agenda de leur enfant. Mais et les propriétaires, eux ? Quelle punition subit un propriétaire d'école quand il est en retard pour le salaire de l'enseignant ?

Les propos de nos étudiantes sont autant d'indices pour comprendre ce que vit chacune d'elles et ce que vit de façon collective l'enseignement. La réalité concrète soutenue par les expériences personnelles doit être un support pour penser nos curriculums et programmes de formation, et pas une réalité supposée créée à partir des valeurs inconnues des acteurs, à l'égard de qui nous exerçons nos actions formatrices.

En analysant d'autres récits enregistrés dans différentes classes j'ai faites dans le cadre de la discipline Didactique au Cours de Lettres, j'ai pu constaté que la préoccupation envers les niveaux salariaux semblent s'intensifier chez ceux qui ne travaillent pas encore comme professeurs, dans la mesure où étudiants et étudiantes, en processus de formation pédagogique, commencent à s'approcher de l'école, et en entrant en contact avec les professionnels qui y travaillent s rendent compte des difficultés des ceux qui vivent contrairement le quotidien scolaire.

Quand j'ai commencé à faire le stage j'ai compris que j'avais créé une fantaisie. Devenir une enseignante n'était pas la joie que je pensais. Alors, j'ai compris que je ne pouvais pas être une enseignante parce que je

JACQUELINE MORAIS

ne voulais pas espérer me marier à un mari riche qui qui m'entreprendrait pour que je puisse en être une. J'ai besoin de gagner un salaire qui me permette de vivre. Je ne suis pas assez riche pour pouvoir gagner un salaire minimum et ne pas en avoir besoin. (Alexandra, étudiante du cours des Lettres).

La supposition que la profession est prédestinée à des bas salaires mène Alexandra à la seule décision qui lui semble judicieuse : s'éloigner de la profession qu'elle a adoptée par désir et par identification. Pareillement beaucoup d'étudiants et d'étudiantes semblent voir le désistement comme la seule issue contre la crise salariale que vit la profession. En dehors de cette option, d'autres possibilités, comme la lutte pour l'amélioration des conditions de travail et de salaire, ne semblent même pas être envisagées.

Les issues individuelles projetées par nos étudiants et par nos étudiantes seraient-elles le résultat d'un manque de confiance dans des projets collectifs, ce que Richard Sennett (2001) dénonce comme une *caractéristique distinctive du capitalisme de notre époque* ? Seraient-elles un reflet du renforcement d'une société qui se forme sous l'égide de la post-modernité, temps-lieu où les mouvements syndicaux se trouvent en baisse et les grandes mobilisations nationales s'affaiblissent ? Ou ne révéleraient-elles que les difficiles conditions de travail auxquelles ils sont soumis ? Si pour beaucoup d'entre eux, des concepts tels que *classe sociale* sont hors d'usage, car ils seraient autant de limitateurs d'analyses plus complexes concernant les acteurs, pour des acteurs tel Frigotto (2001) des concepts de cette nature peuvent être encore une bonne référence pour comprendre la réalité historique.

REFLEXIONS SUR LA SITUATION DE L'ENSEIGNEMENT

C'est dans ce sens que nous évoquons Alexandra, car son propos nous aide à réfléchir à l'aspect socio-économique des étudiantes et des étudiants de la FFP. Elle réaffirme les informations présentes dans le reportage du journal *Folha de São Paulo*, publié le 28 octobre 2001 : les étudiants des universités publiques, contrairement à ce que prétend le Ministre Paulo Renato et ses émules – et qui justifie les discours intransigeants en faveur de la privatisation de l'enseignement supérieur – ne sont pas issus de familles des classes aisées.

Selon des données de l'Inep (Institut National d'Études et de Recherche Éducationnelle) fondées sur un questionnaire socio-économique du "Provão" (examen obligatoire concernant tous les étudiants des universités à la fin du cursus), seulement 24,4% des licenciés des universités fédérales ont un revenu familial au-dessus de R\$ 3.021,00. Les données montrent que 33,5% ont un revenu familial entre R\$ 453,00 et R\$ 1.510,00. Et presque 10% proviennent des familles avec des gains inférieurs à R\$ 453,00. Que signifie cela ? Que pour nos étudiants et nos étudiantes la somme à percevoir comme paiement à la fin d'un mois de travail est un facteur important de désistement ou de permanence dans une profession, même si celle-ci a été choisie.

Le temps où au nom d'un supposé "sacerdoce" ou d'un prétendu *don pour le travail avec des enfants*, des enseignants et des enseignantes se contentaient de n'importe quel salaire est révolu.

Le professeur devrait très bien gagner sa vie. Comment va-t-il se préparer s'il ne s'achète pas de livres, s'il n'étudie pas, s'il ne va pas au théâtre ni au cinéma ? Pour cela, il faut qu'il gagne bien, au moins dignement -- affirme Jerônimo, étudiant du cours des Lettres.

JACQUELINE MORAIS

Chaque étudiant reçoit, pendant les années de sa formation académique, des informations provenant de multiples sources et correspondant à différentes intentionnalités, ce qui leur donne une certaine dimension des difficultés qu'ils doivent affronter à la suite du cours universitaire. Mais ce ne sont pas toutes les difficultés que l'on peut y déceler au début. Les problèmes salariaux ne sont qu'une partie des difficultés affrontées dans l'enseignement. Il y en a beaucoup d'autres. La certification décernée en fin de licence n'est pas suffisante pour que chaque étudiant ou étudiante, maintenant enseignant ou enseignante, se sente sûr(e) pour faire face au quotidien d'une profession qui renferme des défis, des complexités et des contradictions. Des questions du type : comment agirai-je en face d'une classe ? que faire dans mon premier jour de classe ? sont récurrentes.

Chaque fois que je pense que je vais être seule face à tant de regards, j'ai les mains moites d'anxiété. Je ne sais pas si je vais savoir que faire avec ces élèves-là . Serai-je capable de prendre en main une classe ?
(Clara, étudiante de la 6^e période du cours des Lettres).

Cette parole, prononcée comme une confiance, lors d'une des classes de Didactique, nous donne une mesure de ce que représente pour chaque enseignant et enseignante sa première expérience en salle de classe. Ce sont autant de sensations contradictoires, que dans la majorité des fois des sentiments d'anxiété et des désirs, des hésitations et des incertitudes, des doutes et des espoirs se mélangent.

La déclaration de Clara a suscité, dans le contexte de la classe de didactique, une grande quantité d'autres déclarations. Celles-ci, une fois lancées, trouvaient écho dans d'autres voix, qui se élevaient, poursuivant le même

REFLEXIONS SUR LA SITUATION DE L'ENSEIGNEMENT

dialogue. Le récit circulait, en provoquant des sentiments divers, de multiples contre-paroles. Le sujet soulevé en classe évoquait une fois de plus des souvenirs et des expériences :

Maintenant je vais vous dire comment je me sens en tant qu'enseignante. Vous voulez que je vous dise ? Comme un rien. C'est bien cela, comme un rien. Un rien de rien. Et un rien gagne rien à la fin du mois. (Marcelina, enseignante du réseau public).

J'ai un élève qui n'apprend pas du tout. Qu'est-ce que vous voulez que j'en fasse ? La mère l'aide mais il semble qu'il ne veut pas être aidé. Les collègues l'essayent aussi, mais personne n'y réussit. Je deviens folle à force d'essayer de comprendre ce garçon. Je voudrais une recette. C'est cela, une recette pour pouvoir en venir à bout. (Neuza, enseignante du réseau public).

Le narrateur, selon Walter Benjamin (1996), puise dans l'expérience le contenu de son discours, en même temps qu'il la transmet à ses auditeurs par le biais du récit. Le narrateur, en plus, sait incorporer à son récit, les expériences d'autrui et il n'abdique pas d'imprimer dans son dit sa propre marque, comme l'observateur qui, même sans le savoir, laisse ses empreintes dans le vase qu'il modèle en argile.

C'est ainsi que chaque enseignante devenait narratrice, cherchant à partager avec ses auditeurs, narrateurs eux-aussi, des préoccupations qui, à première vue, pourraient être entendues comme simplement individuelles : *comment intéresser les élèves qui apparemment ne désirent pas apprendre ? Comment enseigner la grammaire à des élèves qui savent à peine*

lire ? Comment agir dans une situation de violence dans la salle de classe ? Que faire si un inspecteur exige que le travail dans la salle de classe soit fait à partir d'un programme que l'on sait désuet ou même inadéquat pour le groupe d'élèves ? Comment élaborer un examen qui mesure véritablement la connaissance des élèves ? Comment affronter un mois de dettes quand le salaire termine le jour-même où il est versé à la banque ? À la suite de cette écoute sensible, chaque préoccupation révèle des anxiétés qui, loin d'être individuelles, appartiennent à l'ensemble des préoccupations de tous les enseignants et enseignantes, étant donc des préoccupations collectives.

Quel doit être le rôle de celle qui est à l'écoute de telles questions ? Chercher à donner des réponses définitives ? Être seulement une auditrice attentive ? Discuter les questions invisibles qui sont derrière chaque situation soulevée, en révélant l'essence qui se cache derrière l'apparence, comme dirait Kosik (1995)?

L'expérience d'enseigner en cours de Lettres une discipline aux contours si peu nets, comme c'est le cas de la Didactique, s'avère à la fois fructueuse et provocatrice. L'attente de beaucoup d'élèves est que cette discipline donne à chacun une certaine charpente théorico-méthodologique qui leur permette de trouver des réponses à *toutes* les questions qui surgissent. Ces questions sont perçues, fréquemment, comme *des formules pour donner des cours*. Inversement, ce que nous voyons dans la pratique concrète de l'enseignant ou de l'enseignante, c'est que chaque situation vécue dans l'école s'insère dans un certain contexte, dans un certain moment et dans un lieu spécifique, avec des personnes qui, pour être réelles, sont tout autant singulières, bien qu'elles présentent des aspects qui sont communs à tant d'autres acteurs.

REFLEXIONS SUR LA SITUATION DE L'ENSEIGNEMENT

Mon expérience en tant que formatrice de professeurs tout au long des années m'a montré que derrière les questions verbalisées, il y en a d'autres qui se cachent, et derrière celles-là, encore d'autres se taisent. A mon avis, l'important ce n'est pas tellement de répondre à toutes les questions posées mais de provoquer l'élève à s'interroger lui-même. Être capable de se poser des questions voilà ce qui permettra à chacun de ces futurs professeurs de comprendre sa réalité socio-éducative, de développer un regard questionneur sur sa pratique pédagogique, d'agir de façon créative et à la fois critique dans le quotidien de la salle de classe, de construire des mécanismes fiables d'évaluation et d'auto-évaluation.

Les questions que les étudiants partagent soit avec des camarades soit avec nous ,professeurs, révèlent que la réalité scolaire est dynamique et complexe, ce qui nous interdit de donner de réponses simplificatrices du réel. Mais cela ne signifie pas que nous devons nous sentir immobilisés. Si nous n'avons pas de réponses toutes prêtes à donner à nos élèves, nous pouvons leur offrir quelques pistes qui peuvent guider leur conduite d'enseignants. on peut leur apprendre que dans le métier de professeur il faut construire une éthique professionnelle fondée sur le respect à nos élèves et sur le soucis d'un vrai apprentissage; qu'il faut valoriser les tentatives de création de pratiques inovatrices dans l'enseignement, et encore, qu'il faut intégrer les parents dans la vie scolaire et dans le processus de décision de l'école. J'estime que prendre part à des pistes comme celles-ci constitue une précieuse contribution qu'on peut donner à nos élèves.

Nous pourrions encore, aidés par Najmanovich (2001), affirmer que chaque enseignant et enseignante, étudiant et étudiante sont des acteurs incarnés, des corps

JACQUELINE MORAIS

qui vivent la multidimensionalité de l'expérience. D'autre part chaque situation vécue par cet acteur incarné, ne pourra jamais être répétée aucune situation vécue par cet acteur ne pourra jamais être répétée, car chaque situation est unique.

Il n'y a donc pas de formules actions pouvant être appliquées à chaque pas de l'action éducative, bien que certains croient cela possible. Et c'est précisément cette faible exactitude et définition de / dans l'action l'action éducative qui constitue la richesse du processus enseignement-apprentissage. Et, en même temps sa grande difficulté.

La formation d'enseignants et d'enseignantes engagés ... constitue une préoccupation globale de la Faculté de Formation des Professeurs de l'UERJ puisque tous les cours auxquels nous avons affaire se destinent à former des enseignants, que ce soit les mathématiques, d'histoire, de géographie, de lettres, de biologie, ou des enseignants du primaire. Aussi ne possédons-nous pas le type de formation qui a été historiquement la cible des critiques, connue comme 3+1, trois années de formation spécifique et une année de formation pédagogique. Tous les étudiants suivent, au long de chaque semestre scolaire, des disciplines ayant un programme spécifique leur champ de savoir et des disciplines du champ didactique-pédagogique. Cela représente une spécificité de notre Faculté : former des enseignants et non seulement des chercheurs de plusieurs domaines de la connaissance. Cette caractéristique exige de chacun de nous, formateurs et formatrices d'enseignants, la création d'espaces collectifs pour penser la formation de ces acteurs. De plus en plus nous ressentons le besoin de penser et d'agir de façon interdépartementale et intercours au sujet des

REFLEXIONS SUR LA SITUATION DE L'ENSEIGNEMENT

questions qui concernent la scolarité de nos étudiants et de nos étudiantes, des enseignants et des enseignantes qui le sont déjà ou qui le deviendront.

Nous voyons que des projets conçus dans la perspective interdisciplinaire et interdépartementale commencent à surgir, bien que timidement, comme résultat de notre engagement. Des projets collectifs de travail, soit d'extension, soit de recherche, impliquant plus d'un département, représentent un pas en avant dans la construction des formes de penser et d'agir qui cassent les barrières physiques ou imaginaires, des murs créés par nous et par la manière dont on continue de concevoir la production de la connaissance: forme segmentée, atomisée, divisée en fiefs où chacun des champs a des délimitations rigides. Mais si la connaissance est ainsi, à savoir une forme d'organisation créée par nous-mêmes, elle peut être aussi son inverse. Et c'est dans ce sens que nous visons, dans la FFP, des actions de caractère de plus en plus collectif.

La discussion d'une proposition de reformulation des cursus a suscité la réflexion de tout le corps enseignant sur les questions déjà exprimées dans ce texte ainsi que celles qui ont trait à d'autres aspects de la construction de la profession d'enseignant. Les discussions sur l'indissociabilité enseignant-recherche nous font de plus en plus concevoir et défendre un professionnel qui, comme l'affirmait Freire, est mieux défini comme enseignant/apprenant. Loin d'être un néologisme, ce nom met en lumière un nouveau concept et une nouvelle forme de voir et de comprendre une profession qui, au-delà de la crise, vit particulièrement une possibilité de (re)envoûtement, de réinvention, de réorganisation.

JACQUELINE MORAIS

Comme dans le diagramme chinois où la crise reflète la mort et la vie, un enseignant /apprenant peut soulever la possibilité de voir et de comprendre la profession d'un enseignant à partir d'un nouveau point de vue ou, comme le dirait Leonardo Boff (1997), à partir d'une nouvelle vue d'un point. Et comme nous a dit Alice, un jour, lors d'une discussion sur la planification:

Je vais inventer un programme de cours bien différent. Dans ce programme il n'y aura que joie et plaisir. Le voici : activité n.º un – aimer lire tel livre. Activité n.º deux – aimer apprendre à résoudre un problème X. Et ainsi de suite et pour toujours. Le résultat de ma planification est que tout le monde serait heureux, mes élèves et moi aussi.

Que le souhait d'Alice puisse se réaliser...

BIBLIOGRAPHIE

BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1988.

BENJAMIN, Walter. BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas I - magia e técnica, arte e política*. S. P: Brasiliense, 1985.

BOFF, Leonardo. *A águia e a galinha*. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.

BOSI, E. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: T.A. Queiroz Editor, 1979.

REFLEXIONS SUR LA SITUATION DE L'ENSEIGNEMENT

CYRULNIK, Boris. *O nascimento do sentido*. Lisboa: Instituto Piaget, 1991.

FERREIRA, Marieta de Moraes e AMADO, Janaína (org.). *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996.

FREIRE, Paulo. *Letras da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A nova e a velha faces da crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos. In: FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria (orgs). *Teoria e educação no labirinto do capital*. Petrópolis: Vozes, 2001.

GARCIA, Regina Leite. *Cartas londrinas e de outros lugares sobre o lugar da educação*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.

GENTILI, Pablo (org.) *Letras da exclusão - crítica ao neoliberalismo em educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história*. S.P.: Companhia das Letras, 1991.

KOSIK, Karel. *Dialética do Concreto*, São Paulo: Paz e Terra, 1995.

MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

NAJMANOVICH, Denise. *O sujeito encarnado: questões para a pesquisa no/do cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

JACQUELINE MORAIS

NÓVOA, António. *Vidas de professores*. Portugal : Porto Editora, 1995.

SENNETT, Richard. *A corrosão do caráter: conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

Recebido: Outubro de 2002

Aceito: Junho de 2003

Endereço para correspondência:

Jacqueline F. S. Moraes

Rua Intendente Cunha Menezes, 257 apto 304

Meier

20720-060 - Rio de Janeiro, RJ



Visite nosso Website.
Tudo o que você precisar
sobre nossa revista está lá,
incluindo todos os textos
em versão integral.

<http://rle.ucpel.tche.br/>