



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE**

Ana Carla Ramalho Evangelista Lima

**CAMINHOS DA APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA:
OS DILEMAS PROFISSIONAIS DOS PROFESSORES
INICIANTES**

Orientadora: Prof^a Dra. Cristina Maria d'Ávila Teixeira Maheu

Salvador, 2006

L 732 Lima, Ana Carla Ramalho Evangelista
Caminhos da Aprendizagem da Docência; os dilemas
profissionais dos professores iniciantes / Ana Carla Ramalho
Evangelista Lima. _ Salvador, 2006.

[s.n]

139 f.

Orientadora: Cristina Maria d'Ávila Teixeira Maheu

Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação
e Contemporaneidade - PEC) – Universidade do Estado da
Bahia – UNEB, 2006.

1. Educação 2. Conflitos e dificuldades 3. Percurso de
aprendizagem 4. Estudo de caso I. Título

CDD 371.4



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE**

**CAMINHOS DA APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA:
OS DILEMAS PROFISSIONAIS DOS PROFESSORES
INICIANTES**

Ana Carla Ramalho Evangelista Lima

**Dissertação apresentada ao Mestrado em
Educação e Contemporaneidade da
Universidade do Estado da Bahia – UNEB
para obtenção do grau de Mestre, sob
orientação da Professora Dra. Cristina
Maria d'Ávila Teixeira Maheu.**

Salvador, 2006

Ana Carla Ramalho Evangelista Lima

**CAMINHOS DA APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA:
OS DILEMAS PROFISSIONAIS DOS PROFESSORES INICIANTE**

Dissertação apresentada ao PPGEdC/UNEB, Linha 2 - Formação do Educador, Currículo e Tecnologias Intelectuais - para obtenção do título de Mestre em Educação, no dia 18 de maio de 2006, perante a Banca Examinadora composta pelos professores:

Prof^a. Dra. Cristina Maria d'Ávila Teixeira Maheu
Orientador(a)
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Prof^a. Dra. Ilma Passos Alencastro Veiga
Centro Universitário de Brasília – UniCEUB
Universidade de Brasília - UnB

Prof. Dr. Elizeu Clementino Souza
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Faculdades Integradas Olga Mettig - FAMETTIG

Prof^a. Dra. Sandra Regina Soares
Suplente
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Salvador, 2006

À Alexandre, meu marido, pelo que significa na construção da minha identidade pessoal e profissional, e pelo inestimável apoio que me oferece.

Ao meu filho Gabriel, pela alegria, pela vida, pelo amor, pela inspiração... por existir.

Aos meus pais, porque fizeram de tudo para que eu tivesse mais oportunidades do que eles.

Aos Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, que vão aprendendo, a cada dia, nas suas salas de aula, “as dores e as delícias de ser o que é”.

AGRADECIMENTOS

À Deus pela oportunidade da vida e por me conceder tantas alegrias.

Aos meus pais, que me proporcionaram a descoberta de que a educação é um bem precioso na nossa vida.

À Alexandre, marido amado, amigo incondicional, pessoa extremamente especial. Grande companheiro. Sempre paciente e presente, bem ao meu lado, compartilhando na produção deste trabalho: minhas angústias, insatisfações, alegrias, irritações, buscas, paixões... durante essa aventura acadêmica!

À Gabriel, meu anjo adorável, retrato mais puro e verdadeiro da felicidade que - entre o contar uma de suas histórias fantásticas, um abraço, um beijo, um sorriso - tentava trazer para si a minha atenção, em meio as horas exaustivas de escrita.

Aos meus familiares e amigos, especiais e fundamentais, que acompanharam essa trajetória e vibram comigo por mais uma realização.

À minha Orientadora Professora Cristina d'Ávila, pessoa querida, competente, atenta, objetiva e comprometida. Parceira paciente e incentivadora, vibrando intensamente com cada uma das minhas conquistas ao longo desse percurso de produção. Fez a diferença na minha vida!

À Professora Ilma Veiga, pela postura equilibrada e tranqüila; pela disponibilidade e pelo olhar sensível e acolhedor a este trabalho.

Ao Professor Elizeu Souza, exemplo de estudo e de determinação. Pessoa a qual tenho grande admiração. Que me possibilitou em um de seus cursos, resgatar - na minha história de vida - a certeza do lugar que quero estar.

Aos professores do curso de Licenciatura para o Ensino Fundamental nas Séries Iniciais da Rede UEFS, sujeitos deste estudo, pela colaboração e paciência.

À um espaço de intensa aprendizagem chamado Escola Despertar, com lugar cativo no meu coração, representada aqui por cada uma das pessoas que fazem desse sonho realidade: alunos, professores, funcionários. Lugar onde vivi os muitos dilemas que instigaram essa pesquisa.

Às educadoras Ana Virginia Luna e Rita Falcão, pessoas extremamente especiais, pelas inúmeras oportunidades proporcionadas de desenvolvimento profissional, pela confiança, pela paciência, pela ética, pelo "sonho"!

Às amigas, parceiras de um mesmo ideal, que se fizeram presentes (mesmo na ausência física) em todos os momentos: Léo, Ceni, Inara, Sú, Déa, Creme, Zélia e “cada uma” das professoras, companheiras de trabalho da Escola Despertar.

À Faculdade Santíssimo Sacramento pela oportunidade de fazer o que me dar prazer

Aos meus alunos e alunas que estimulam, a cada dia, a minha fome de aprender, mais e mais.

Aos colegas do curso de Mestrado, em especial, aos companheiros da Linha de Pesquisa 2, pelo convívio alegre nas aulas, nos trabalhos de grupo, nas reuniões da linha e nas horas “de jogar conversa fora”.

Aos professores do PEC, pelo compromisso e dedicação à causa da educação.

À Professora Maria de Lourdes Cerqueira e Maria Helena Bernosisk, pelo acolhimento no Colegiado do curso de Pedagogia Séries Iniciais da UEFS.

À todas as pessoas que sentirem-se responsáveis pela elaboração deste trabalho. Aos professores que buscam trilhar os caminhos que lhes possibilitará construir, ou reafirmar, sua identidade docente.

Ou isto ou aquilo

Ou se tem chuva e não se tem sol,
ou se tem sol e não se tem chuva!
Ou se calça a luva e não se põe o anel,
ou se põe o anel e não se calça a luva!
Quem sobe nos ares não fica no chão,
quem fica no chão não sobe nos ares.
É uma grande pena que não se possa
estar ao mesmo tempo nos dois lugares!
Ou guardo o dinheiro e não compro o doce,
ou compro o doce e gasto o dinheiro.
Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo...
e vivo escolhendo o dia inteiro!
Não sei se brinco, não sei se estudo,
se saio correndo ou fico tranqüilo.
Mas não consegui entender ainda
qual é melhor: se é isto ou aquilo.

Cecília Meireles

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Caracterização seqüencial dos módulos do curso de Licenciatura para o Ensino Fundamental	25
Quadro 2 – Características dos professores-colaboradores	30
Quadro 3 – Instrumento de coleta de dados e objetivos	31
Quadro 4 – Fases da Carreira: modelo de Huberman	67

RESUMO

Estudo que teve como objetivo identificar os dilemas profissionais dos professores do Ensino Fundamental - Séries Iniciais - e compreender como os conflitos/dificuldades no desenvolvimento das suas práticas contribuem para a construção dos saberes no percurso de aprendizagem da docência. Optou-se por uma abordagem qualitativa e método do Estudo de Caso, adotando as entrevistas semi-estruturadas, produção de memoriais e o grupo focal como instrumentos de coleta de dados. Os sujeitos foram professores com até seis anos de docência, estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia para professores em exercício, de uma universidade pública na Bahia. Ao longo do trabalho, é apresentado um panorama geral dos estudos sobre a formação, saberes e o conceito de professor iniciante. Discute-se também o conceito de dilemas enquanto vivências subjetivas do professor, ocorridas em contextos profissionais. As análises dos dados consideraram três categorias: Ser professor(a); Dilemas da Prática e Contexto da Formação, partindo do pressuposto de que os dilemas são pontos de partida para a reflexão da ação docente e possibilitam a construção de saberes oriundos da própria experiência na profissão. Como resultados mais significativos desse estudo são apontadas algumas dificuldades e especificidades do trabalho do professor – os dilemas - que são compreendidas na dimensão da prática – momento em que os professores buscam auxílio e compreendem que se aprende na troca com os pares e que o curso de formação, no exercício da profissão, é também um espaço de partilha. Entretanto, compreende-se que nem sempre os saberes da formação profissional são os únicos a serem utilizados, pois se constituem, em confronto com as situações da prática, na “base” na qual os demais saberes são mobilizados.

Palavras – chave: Dilemas Profissionais; Professores Iniciantes; Saberes Docentes.

ABSTRACT

This study aims at identifying the professional dilemmas of first year primary school teachers, and understanding how conflicts and difficulties related to their practices, may contribute for knowledge construction within their professional itinerary. It is a qualitative case-study based upon half-formal interviews, memories production, and the use of focal group. The subjects are six teachers who have up to six years of teaching experience and are pedagogy student at a public university in Bahia (Brazil). We reviewed the literature about formation, teaching practical knowledge and the concept of beginner teacher. We also discuss the concept of dilemmas as subjective teacher's experiences. We presuppose that dilemmas are starting points for the teacher's reflection which make possible the knowledge construction from practical professional knowledge. This lead to consider three categories for the purpose of data analysis: being teacher, practice dilemas and the context of permanent formation. We conclude that some difficulties and particularities of the teacher work – the dilemas- may only be understood by the teachers when they procure help and understand that exchanging with colleagues is a way to share and learn. However, the professional practical knowledge are not the only one that are used, as in practical context, they constitutes a base from which other knowledges may be mobilized.

Key-Words: Professional dilemmas; beginner teachers; teaching practical knowledges

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. PROBLEMÁTICA	12
1.1 Problema	19
2. OBJETIVOS	20
3. APRESENTANDO O TRABALHO	20
CAPÍTULO 1 – A INVESTIGAÇÃO EM UM CONTEXTO ESPECÍFICO	22
1.1. Definição da linha metodológica	22
1.2. Contexto de pesquisa	25
1.3. Caracterização dos participantes	27
1.4. Procedimentos e instrumentos de coleta	31
1.5. Procedimentos de análise e interpretação dos dados	37
1.5.1. Organização dos dados	38
CAPÍTULO 2 - DO FAZER AO SABER, DO SABER AO FAZER: A UNIDADE TEÓRICO-PRÁTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE	41
2.1. Caminhos da minha formação	42
2.2. Os saberes e a formação docente	44
2.2.1. Os saberes práticos	47
2.2.2. Os saberes teóricos	53
2.2.3. A binomia teoria - prática	61
CAPÍTULO 3 – OU ISTO, OU AQUILO: DILEMAS E APRENDIZAGENS DOS PROFESSORES INICIANTES	64
3.1 O professor iniciante e os impactos da realidade	65
3.2 Ou isto, ou aquilo: os dilemas	73
3.3 Docência: aprendendo “com” e “na” prática	77

CAPÍTULO 4 – PERCEPÇÕES, INTERPRETAÇÕES E REFLEXÕES: A PROFISSÃO, OS DILEMAS E A FORMAÇÃO DOCENTE	82
4.1 (Auto) percepção sobre ser professor	85
4.1.1 A escolha profissional	88
4.1.2 O desafio de educar	92
4.2 Dilemas da Prática	96
4.2.1 Mediação didática	97
4.2.2 Processo de avaliar	104
4.2.3 Relação professor/aluno	108
4.3 Contexto da Formação	111
4.3.1 Saberes teóricos e práticos	114
4.3.2 Reflexão na ação e sobre a ação	117
MINHAS CONSIDERAÇÕES	120
REFERÊNCIAS	125
APÊNDICES	132

INTRODUÇÃO

O trabalho de pesquisa desta dissertação se constituiu para mim numa oportunidade de auto-reflexão, pois foi um estudo decorrente das vivências, lembranças e aprendizagens da minha trajetória pessoal e profissional.

Acredito que as linhas da memória auxiliam no bordado de uma história tecida por cada sujeito através de suas redes de relações. Assim, a partir das experiências vividas, procurei refletir sobre questões que permeiam minha vida como sujeito de um processo de formação histórica, social, política e cultural. Essa reflexão se estendeu, sobretudo, pela minha itinerância como professora formadora e em formação, a fim de compreender as multifaces que envolvem o processo de formação profissional.

Nesse contexto, assumi o significado de experiência proposto por Larrosa (1996, p.135) de que “a interpretação do passado só é experiência quando tomamos o passado como algo ao qual devemos atribuir um sentido em relação a nós mesmos”. A ação humana de atribuir sentido ao vivido, se dá por meio de um processo narrativo, através do qual nos constituímos como sujeitos de possibilidades e de conhecimentos. Ao retornar a esse passado vivido, ao revivê-lo com o olhar de hoje, espero encontrar, por exemplo, indicativos para os caminhos de uma formação docente mais voltada para a valorização dos saberes decorrentes da própria prática.

Essas inquietações me acompanham desde o início do curso de Magistério, no nível médio. Quando iniciei os primeiros passos como “aprendiz” de professora, não tinha muita clareza quanto às questões que direcionariam a minha prática: como ensinar? O que os alunos precisariam aprender? Como optar entre um encaminhamento didático, ou outro? Esses e tantos outros questionamentos passavam despercebidos aos meus pensamentos e ações; nenhuma dessas questões provocava em mim tantas interrogações naquele momento. Todavia, tinha como “referência” para nortear a minha ação, além das teorias e processos de ensino e aprendizagem vivenciados no curso de Magistério - muito centrado nas técnicas - algumas pessoas, “reais”, aquelas que, para mim deixaram a marca por serem “bons professores”, e que se incumbiam de orientar a minha prática docente. Contudo, para aprender a ser professora foi preciso muito mais: viver a experiência!

Esta avaliação da minha formação inicial traduz muita das representações que os professores têm da sua formação e profissão. As competências profissionais foram sendo desenvolvidas a partir das práticas e em interação com algumas situações que passaram a ter significado em contexto de pequenos projetos de autoformação. A minha busca em investigar a ação docente é resultado desse inquietante e indisciplinado movimento de transformação pessoal, que faz parte das reflexões e conflitos vividos no interior de uma sala de aula.

Ao enveredar por essa pesquisa, busco refletir, para poder compreender, sobre as nuances que estão presentes na prática pedagógica. Práticas complexas e tão reais para todos aqueles que a vivem; prática que desejamos que se constitua em “experiência autenticamente formativa” (LARROSA, 1996) tanto para os que ensinam, quanto para os que aprendem.

1 PROBLEMÁTICA

Repensar a ação docente é um constante desafio que se intensifica diante das rápidas e profundas transformações nos mais variados setores da vida contemporânea, acentuada pela produção e disseminação de novos saberes, de novas informações. Por isso, nos últimos anos, a formação docente tem ocupado boa parte das discussões sobre a educação e, por vezes, esses debates têm abandonado, progressivamente, os anseios de que a escola venha a produzir mudanças estruturais na nossa sociedade. Estes anseios têm dado lugar a outros, mais modestos. Se não é possível mudar a sociedade, talvez um espaço menor como a sala de aula seja mais viável. E nesse aspecto, a formação docente volta ao centro da discussão. Novos professores para um novo contexto; demandam-se novos enfoques e discussões sobre a formação.

Não é necessário muito esforço para perceber indícios de que a escola de hoje não cumpre mais seu papel de educar com qualidade. E se, o que se deseja é algum tipo de mudança, talvez seja o momento de voltar a atenção ao processo formativo dos professores. Se a política de formação docente não for constante objeto de preocupação, pouco poderá ser feito para que haja mudanças substanciais na escola, o

que se espera é que ao menos uma formação docente, qualificada, possa alterar determinados quadros do cenário com os quais nos deparamos na atualidade.

Freqüentemente apontados como responsáveis pela má qualidade do ensino, ao longo da história da educação, poucas foram as oportunidades dadas aos professores para que se manifestassem sobre suas práticas pedagógicas. Várias ações institucionais – propostas curriculares, planos educacionais, sistemas de avaliação, etc. – foram introduzidas no universo escolar sem que estes pudessem posicionar-se a respeito de todas essas “novidades”, como se fossem incapazes de expressarem-se sobre os aspectos que repercutem diretamente na sua prática.

Neste momento, a discussão acerca da formação de professores nas universidades, especialmente a de professores das séries iniciais, passa por um momento de reformulação e reafirmação¹, diante do questionamento quanto ao papel da escola e dos professores na sociedade atual.

Por sua vez, os saberes que constituem a competência docente confundem-se e complementam-se num embate constante diante das concepções de docência, de teoria e prática. Essa composição de tensionamentos e abordagens diversas frente ao contexto profissional e à qualidade da formação continuada, somada aos conhecimentos necessários ao exercício da docência, são elementos essenciais da formação e prática pedagógica dos professores.

Questões como estas não são novas, mas permanecem presentes na pauta dos pesquisadores da área educacional e se reflete tanto nas discussões ocorridas visando à elaboração de propostas curriculares para os cursos de formação de professores, quanto nos estudos sobre o repertório de conhecimentos necessários ao desenvolvimento da profissão docente².

Historicamente, as diferentes maneiras de se conceber a teoria e a prática dentro do pensamento pedagógico brasileiro determinaram a organização curricular dos cursos de formação de professores.

¹ Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, Parecer CNE/CP nº3, de 21 de fevereiro de 2006.

² Embora atualmente haja diversos estudos discutindo se os professores constituem ou não uma categoria profissional e a profissionalização docente (PIMENTA, 1999, 2004, 2005 ; VEIGA, 1991, 1993, 1996; NÓVOA, 1992, 1995); optei por tratar a atividade docente como profissão.

A formação de professores desejada pelo movimento dos educadores brasileiros tem como princípio garantir sólida formação teórica, inter e transdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais, promovendo a articulação e domínio dos saberes para a compreensão crítica da sociedade brasileira³ e da realidade educacional, e ainda, a apropriação do processo de trabalho pedagógico por meio da interação teoria e prática que resgate a práxis da ação educativa, como elemento inerente ao trabalho pedagógico, tendo a docência como base da formação profissional.

Essa base de formação profissional proposta é diferente, por exemplo, da estrutura dos antigos cursos de magistério, onde as técnicas de ensino foram por muito tempo supervalorizadas em detrimento de estudos mais aprofundados sobre a realidade social e educacional.

Por outro lado, as reformas educativas ocorridas nos últimos anos no Brasil reafirmaram a centralidade da formação dos profissionais da educação e apontaram os professores, individualmente, como principais responsáveis pelas “falhas” e, ao mesmo tempo, pela transformação da escola.

Essa situação talvez possa ser atribuída ao fato de que, durante muito tempo, a educação pública norteou-se pelo princípio da racionalidade técnica, que concebia o exercício profissional como uma atividade meramente instrumental. Esse paradigma se refletiu na educação mediante uma pedagogia que se fez presente desde os anos de 1970, bem conhecida como Tecnicismo. Como o próprio termo explicita, no tecnicismo o professor é considerado um técnico que domina as aplicações do conhecimento científico produzido por outros e transformado em regras de atuação. É o que Schön (1995) denomina de racionalidade técnica, perspectiva herdada do Positivismo, doutrina filosófica, que prevaleceu ao longo do século XX e ainda permanece presente no século XXI.

De acordo com Veiga (1991), essa tendência tecnicista buscava a objetivação do trabalho pedagógico, justificando que a produtividade seria favorecida pela

³ Sobre isso, ver documento elaborado pela ANFOPE/ANPED/CEDES/FORUMDIR no VII Seminário Nacional sobre a Formação dos Profissionais da Educação para contribuição com a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, em 07/06/2005.

fragmentação dos processos de ensino, o que acentuou significativamente a desvinculação entre teoria e prática. Na formação de professores com base no modelo da perspectiva técnica, as disciplinas de conteúdos específicos são ministradas antes daquelas de cunho pedagógico, e a parte prática localiza-se, geralmente, no final do curso, quando a maioria dos conteúdos teóricos já foi estudada. Entende-se que, compreendendo a parte teórica, o indivíduo pode melhor aprender a técnica para utilizá-la na solução de problemas e no desempenho de sua função profissional (GONÇALVES e GONÇALVES, 1998).

As críticas a esta perspectiva procedem no sentido de que esse modelo de formação de professores apóia-se na idéia de acúmulo de conhecimentos ditos teóricos para posterior aplicação ao domínio da prática. Portanto, a atividade profissional consistiria em resolver problemas instrumentais por intermédio da aplicação da teoria e da técnica científica, desconsiderando a singularidade e complexidade das práticas pedagógicas.

A crítica à racionalidade técnica, que orientou e serviu de referência para a educação e socialização dos profissionais, em geral, e dos professores, em particular, durante grande parte do século XX no Brasil, tanto quanto em outros países americanos e europeus, gerou uma série de estudos e pesquisas (MELLO, 1998; SAVIANI, 1980; PÉREZ-GÓMEZ, 1992, entre outros) que têm procurado superar a relação linear e mecânica entre o conhecimento técnico-científico e a prática na sala de aula. É neste contexto que emergem as pesquisas sobre os saberes e a formação de professores (TARDIF, LESSARD e LAHAYE, 1991; ZEICHNER, 1998; NÓVOA, 1995; SCHÖN, 1995; LÜDKE, 1996; PERRENOUD, 1999; TARDIF, 2000; PIMENTA, 1999; dentre outros).

No Brasil, o movimento de reformas educacionais encontrou forças principalmente a partir das mobilizações em torno das discussões do Capítulo da Educação na Constituição de 1988, ampliando-se nos debates políticos da elaboração da LDB de 1996, Lei nº. 9.394/96, os quais permitiram múltiplos confrontos conceituais. Um grande número de propostas e reformas parciais marca atualmente o cenário educacional brasileiro, passando dos parâmetros e diretrizes curriculares dos cursos de formação de professores, até chegar às medidas de descentralização do sistema e

participação coletiva, sem deixar de lado a busca de controle de resultados escolares, entre outros.

A introdução de reformas para consolidar a reorganização institucional e legal, através de iniciativas que visam concretizar o que a nova LDB prescreve, repercute nos cursos de formação inicial de professores, que “têm de corresponder, em extensão e profundidade, aos princípios que orientam a reforma da educação básica, mantendo com esta fina sintonia” (MELLO, 2000).

Todas essas transformações colocam a formação inicial de professores como ponto principal, a partir do qual se acredita que é possível começar a reverter a qualidade da educação. No interior desse debate sobre a formação de professores, vão sendo aprofundados os problemas crônicos enfrentados pelas instituições formadoras: falta de articulação entre teoria e prática educativa, entre formação geral e formação pedagógica, entre conteúdos e métodos.

De acordo com Mello (2000) a situação da formação profissional do professor é “inversamente simétrica” à situação de seu exercício profissional, pois ao preparar-se para ser professor, este vive o papel de aluno. O mesmo papel com as devidas diferenças etárias, que seu aluno viverá tendo-o como professor. Por essa razão a autora tece uma crítica à formação do professor no sentido de que esta “precisa tomar como ponto de referência, a simetria invertida entre a situação de preparação profissional e o exercício do futuro da profissão” (MELLO, 2000, p.08).

Esse posicionamento de Mello (2000) é mais uma forma de chamar a atenção para a questão da competência dos professores, que diante de uma formação que não leva em consideração as suas reais necessidades, fica comprometida, pelo menos no que se refere à qualidade.

É importante reconhecer que a aprendizagem da docência, nos cursos de formação, seja ela inicial ou continuada, não pode ser descontextualizada e compartimentalizada. O que deve estar em evidência é uma unidade entre teoria e prática, assim como o lugar de importância da investigação ou da pesquisa nestes cursos, visto que a capacidade de investigar no campo educacional, refletindo sobre a atividade de ensinar e formular alternativas para o seu aperfeiçoamento é indispensável ao futuro professor.

No início da década de 1990, portanto, muito recentemente, surgiram em diferentes países os primeiros movimentos de valorização da formação e profissionalização de professores, nos quais se desenvolve o conceito de professor reflexivo, procurando opor-se aos preceitos da racionalidade técnica.

Esta concepção, denominada de racionalidade prática, que tem como um dos seus principais formuladores o professor norte-americano Donald Schön, busca valorizar a experiência, a reflexão na experiência e o conhecimento tácito do professor. Desse modo, Schön (1995) propõe uma formação profissional baseada na valorização da prática como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, da análise e da problematização desta mesma prática. Assim, a formação inicial tem um lugar importante, pois é compreendida como um dos momentos de aprendizado da profissão, porém não o único.

Desta forma, emergem os movimentos e pesquisas em busca de uma epistemologia da prática; da valorização da experiência como constituidora de um determinado conhecimento profissional; da compreensão de que a aprendizagem da docência ocorre durante toda a vida; de que os professores precisam refletir sobre sua própria prática para compreendê-la e modificá-la (TARDIF, 2002; SCHÖN, 1995). De outro lado, surgem análises críticas (ARCE, 2001), afirmando que essa última concepção estaria vinculada ao projeto neoliberal, que individualiza as ações de formação de professores e das práticas profissionais. Assim, as teorias que têm focalizado o professor como ser reflexivo seria um modismo camuflado de progressista que traria para a formação de professores a exacerbação do pragmatismo e do utilitarismo.

Um modo de considerar as críticas formuladas por Arce (2001) e tirar-lhe as conseqüências é compreender o trabalho do professor das séries iniciais, situando-o como atividade historicamente construída e considerando-o como mediador das relações sociais.

Sem desconsiderar tal perspectiva, cabe analisar pesquisas já realizadas (GUARNIERI, 2005; MONTEIRO, 2001; LELIS, 2001) as quais indicam que os professores consideram os saberes adquiridos na prática os fundamentos de sua competência profissional, e é a partir deles que julgam sua formação anterior ou sua

formação ao longo da carreira (TARDIF, 2002). Esses estudos demonstraram que os professores se utilizam muito mais das experiências que tiveram enquanto alunos ou mesmo enquanto docentes, do que dos cursos de formação para a profissão.

Por tudo isso, os estudos surgidos no Brasil em torno dos saberes docentes e a formação de professores, evidenciaram uma grande preocupação em discutir os saberes da experiência, da prática, como algo constituído independente dos cursos de formação que, por sua vez, apresentam um grande hiato entre teoria e prática. Essas discussões dizem que os professores possuem determinados saberes, os quais servem de base para a atividade que desenvolvem (TARDIF; 2002; PIMENTA, 1999; GUARNIERI, 2005; entre outros). Evidenciam, ainda, que esses conhecimentos são incorporados e modificados pelos professores em seus processos de vida, de formação e diante das condições de trabalho enfrentadas.

Aprender a ensinar e a tornar-se professor é um processo pautado em diversas experiências e conhecimentos histórico-culturais que vão constituindo o sujeito antes mesmo da sua preparação formal e que prossegue ao longo da carreira, permeando toda sua prática profissional. Essa maneira de conceber a aprendizagem da docência tem sido abordada nas pesquisas mais recentes que investigam a prática e o pensamento dos professores (TARDIF, 2002; GUARNIERI, 2005; MARCELO GARCIA, 1999; entre outros).

A proposta de desenvolver uma investigação sobre os caminhos da aprendizagem da docência, partindo das vivências cotidianas dos professores, ou melhor, dos dilemas que estão no entorno da sua ação, nos primeiros anos de experiência docente, nasce dos meus próprios dilemas enquanto professora das séries iniciais do Ensino Fundamental.

O entendimento dos dilemas, assumido por mim, neste estudo, faz referência a todo um conjunto de situações problemáticas (pontuais ou gerais) que se apresentam ao professor, na sua atividade profissional, considerando dois aspectos importantes: a identificação de situações dialéticas e/ou conflitantes que se produzem nas situações didáticas e o rompimento da idéia da linearidade da conexão pensamento-ação, assim como apresenta Zabalza (1994), em seus estudos.

Além de Zabalza (1994), trago como referência o conceito de dilemas presente nos estudos de Caetano (1997) como “vivências subjetivas (não as situações externas), os conflitos interiores, cognitivos e práticos, ocorridos em contextos profissionais e em relação aos quais o professor equaciona duas ou mais alternativas (de ação e/ou de valoração) divergentes entre si” (p.194). De uma forma mais sintética, Caetano (1997) diz que “o cerne dos dilemas reside na existência de discrepâncias e na dificuldade em tomar posições claras entre os pólos em conflito” (idem p.194).

No seu estudo sobre esta temática, Caetano (1997) aponta três tipos de perspectivas concorrentes para o conhecimento dos dilemas: a filosófica, a psicológica e a pedagógica. Neste trabalho, em especial, optei por trabalhar com os dilemas numa dimensão pedagógica, por considerar que essa definição se enquadra na perspectiva da construção do ‘pensamento do professor’ e por considerar, também, os dilemas como conflitos interiores, cognitivos e práticos, ocorridos no dia-a-dia particular e concreto do desempenho profissional, em relação aos quais o professor sente-se instigado a tomar decisões que aliviem a tensão emocional sentida. Todo esse processo pressupõe a articulação de vários esquemas que podem favorecer a aprendizagem da própria ação docente.

Assim, esse estudo almejou permitir a reflexão sobre a formação inicial em serviço, de professores que atuam nas séries iniciais, ofertado por uma instituição de ensino superior pública, discutindo, entre outras questões, sobre os saberes da docência.

1.1 Problema

Considerando que a prática que pode levar o professor a uma apropriação e ressignificação de seu saber e seu fazer é aquela que consegue ir além das demandas imediatas do dia-a-dia para alcançar a práxis - prática pensada e refletida - levanto como questão central desse estudo: quais os dilemas profissionais dos professores iniciantes - com até seis anos de docência - no cotidiano da sala de aula e como estes são ressignificados no processo de aprendizagem da docência?

Volto-me também sobre outros elementos que esse estudo poderá favorecer, e por isso tenho como questões subseqüentes a serem respondidas com o decorrer dessa pesquisa: quais os dilemas centrais dos professores iniciantes? Que saberes se produzem em meio aos dilemas? Conseguem transformar os dilemas em indagações sobre sua prática? São capazes de se mobilizar, a partir dessas indagações, para entender a sua própria ação e ressignificá-la?

2 OBJETIVOS

Tomando por referência os questionamentos, expostos anteriormente, os objetivos desta pesquisa foram:

Geral:

- Refletir sobre os dilemas profissionais dos professores iniciantes/estudantes de um curso de formação para professores e, assim, compreender como tais dilemas/conflitos podem converter-se em elementos de aprendizagem da docência.

Específicos:

- Identificar os dilemas, relacionados ao exercício prático da profissão docente, vivenciados pelos professores/estudantes no curso de Licenciatura para o Ensino Fundamental;

- Analisar os dilemas profissionais dos professores iniciantes e sua contribuição para a aprendizagem da docência, com relação aos saberes que produzem, à transformação dos dilemas em indagações e o entendimento da sua própria ação.

3 APRESENTANDO O TRABALHO

Esta pesquisa foi realizada no período de 2005 a 2006, e contou com seis professores - colaboradores com tempo de docência variando de um a seis anos de experiência; todos alunos de um Curso de formação continuada em exercício,

Licenciatura em Pedagogia – séries iniciais, na UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana.

A abordagem metodológica adotada nesta pesquisa foi a qualitativa, com o desenvolvimento de um estudo de caso (ANDRÉ, 1995; LUDKE, 1986; BOGDAN & BIKLEN, 1994). Para coletar os dados necessários para a investigação aqui proposta, utilizei a entrevista semi-aberta, a produção de memoriais pelos professores – colaboradores e realizei um encontro coletivo – grupo focal. A análise e interpretação dos dados foram feitas através de um processo de análise de conteúdo (FRANCO, 2005), que tomou como base os discursos dos sujeitos.

O estudo realizado foi estruturado em quatro capítulos:

No capítulo 1, a escolha da metodologia da pesquisa, descrevendo o contexto, os participantes, os instrumentos de coleta e os procedimentos de análise e interpretação dos dados, esclarecendo quais foram os critérios adotados para validação dos dados.

No capítulo 2, discuto a primeira parte do embasamento teórico deste estudo, abordando a formação docente, os saberes da docência e a relação teoria – prática nos cursos de formação.

No capítulo 3, abordo as questões específicas desse estudo: os dilemas e a aprendizagem dos professores. Faço uma reflexão sobre o impacto dos primeiros anos de docência na vida dos professores, assim como discuto os dilemas e de que forma a prática vai ajudando o professor a definir o seu caminho de aprendizagem da docência.

No capítulo 4, apresento a análise dos dados, seguindo as etapas explicitadas no capítulo 1, em relação a cada categoria e subcategoria e sintetizo os “resultados” obtidos.

Concluindo, nas Minhas Considerações, apresento as reflexões finais acerca dos resultados obtidos e discutidos no capítulo 4, bem como as contribuições deste trabalho e sugestões de temas para futuras pesquisas.

CAPÍTULO 1 – A INVESTIGAÇÃO EM UM CONTEXTO ESPECÍFICO

Caminhante, são tuas pegadas
o caminho e nada mais;
caminhante, não há caminho,
se faz caminho ao andar
(Antonio Machado)

Para entender o caminho percorrido, ou melhor dizendo, que foi sendo traçado no decorrer desta pesquisa, caracterizo a orientação metodológica adotada, o contexto e os participantes, os procedimentos e as etapas da pesquisa, assim como, a análise e interpretação dos dados.

1.1. Definição da linha metodológica

Como atividade humana e social as pesquisas trazem consigo, de maneira inevitável, uma carga de valores, de preferências, de interesses e de princípios que orientam o pesquisador. Por isso, a visão de mundo deste, assim como os referenciais iniciais e os fundamentos para a compreensão e explicação do mundo, influenciam na escolha de uma abordagem metodológica.

Segundo Ludke e André (1986), para realizar uma pesquisa é preciso promover um confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele. É a construção de uma *porção do saber*. Esse conhecimento não só é fruto da curiosidade, da inquietação e da atividade investigativa do pesquisador, mas também da continuação do que foi elaborado e sistematizado pelos que já trabalharam o assunto anteriormente.

Sendo assim, focalizando os objetivos desta pesquisa, optei pela abordagem qualitativa, visto que esta possibilita uma visão mais ampla dos fenômenos, ou seja, leva em consideração os elementos de uma situação em suas interações e influências recíprocas (ANDRÉ, 1995).

Além disso, é uma abordagem de pesquisa que tem suas raízes teóricas na fenomenologia, que, de acordo com André (1995) é uma concepção que valoriza os aspectos subjetivos do comportamento humano, indicando a necessidade de penetrar no universo conceitual dos sujeitos para assim entender qual o tipo de sentido que eles dão aos acontecimentos e às interações sociais ocorridas na vida diária. Ou seja, o mundo dos sujeitos, as suas experiências cotidianas e os significados atribuídos às mesmas, podem ser entendidos como o núcleo de atenção da fenomenologia.

De acordo com Bogdan & Biklen (1994), a pesquisa qualitativa tem cinco características básicas: 1) tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; 2) os dados coletados são predominantemente descritivos; 3) a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; 4) o “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial do pesquisador; 5) a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Considerando todas essas características e, ainda, que o fenômeno educacional é sempre algo complexo, assim como todo e qualquer processo de aprendizagem, busquei privilegiar a interação pesquisador/pesquisado. Nesse contexto, foi possível desenvolver um processo que fez uso de um plano de trabalho aberto e flexível, em que os focos de investigação puderam ser revistos, assim como as técnicas de coleta, reavaliadas, os instrumentos, reformulados e os fundamentos teóricos, repensados. Tudo isso visando à descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade.

Dentro dessa abordagem qualitativa de pesquisa, adotei o Estudo de Caso, por compreender a possibilidade do aprofundamento na singularidade, sem perder de vista as diversas ligações complexas que este admite. Macedo entende que:

(...) o estudo de caso tem por preocupação principal compreender uma instância singular, especial. O objeto estudado é tratado como único, ideográfico mesmo compreendendo-o enquanto emergência molar e relacional (...) (MACEDO, 2000, p. 150).

Esta escolha se justificou, ainda, por considerar que o conhecimento não é algo acabado, os conceitos são historicamente construídos e, portanto, localizados. O Estudo de Caso é o estudo de uma unidade, que tem um valor singular, merecedora de atenção e pesquisa, dentro de um sistema mais amplo. Segundo Lüdke, o interesse “incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações” (1986, p.17).

A utilização dessa linha metodológica na pesquisa favoreceu o surgimento de diferentes perguntas, uma vez que, por ter sido restrita aos professores participantes, propiciou o reconhecimento de semelhanças e diferenças dos seus dilemas, da sua formação e do modo como lidam com seus saberes teóricos e práticos. A meu ver, essa é a característica principal do Estudo de Caso: visa à descoberta, pois mesmo tendo como ponto de partida alguns pressupostos teóricos, novos elementos tendem a emergir como importantes durante o estudo.

Tive como sujeitos dessa pesquisa, seis professores com até seis anos de docência nas séries iniciais de Ensino Fundamental, que estão em atividade e são estudantes de um curso superior para a formação de professores em exercício de uma universidade pública estadual - a UEFS - na cidade de Feira de Santana.

Como instrumentos de coleta de dados, utilizei inicialmente as entrevistas semi-abertas e a produção de memoriais. A entrevista semi-aberta é uma situação que possibilita uma abertura e proximidade maior entre o pesquisador e o entrevistado, permitindo a abordagem dos assuntos mais complexos e delicados, ou seja, quanto menos estruturada a entrevista, maior será o favorecimento de uma troca mais afetiva entre as duas partes. Por isso, esta etapa de coleta colaborou muito na investigação dos aspectos afetivos e valorativos dos colaboradores que determinaram significados pessoais de suas atitudes, assim como comportamentos. As respostas espontâneas e a maior liberdade que estes tiveram para se expressar geraram outras questões de grande utilidade para essa pesquisa.

Propus também, a produção de uma narrativa, por meio do memorial, por esta possuir a qualidade de provocar transformação na forma como as pessoas compreendem a si próprias, aos outros, ao contexto social, político, cultural e histórico em que se deram, e ainda estão se processando, suas experiências. Os dados

coletados nessa produção se diferenciaram da entrevista no sentido de que os colaboradores escreveram e refletiram sobre as narrativas da sua trajetória de formação, relacionando-as com o exercício docente, sem a minha intervenção.

Desejando, ainda, uma técnica que privilegiasse o estabelecimento de uma comunicação otimizada entre pesquisador e sujeitos e entre os próprios sujeitos, decidi pelo Grupo Focal, por permitir discutir experiências e perspectivas de grupos de professores, tendo seus pares como referência. A realização dessa atividade contribuiu efetivamente para a sistematização dos dados coletados desde o início da pesquisa, visto que o grupo se desenvolveu em uma situação diferenciada das anteriores, em que a interação estimulou novas reflexões e a influência do grupo interferiu em algumas opiniões expressadas em outras etapas da coleta.

1.2 O Contexto da Pesquisa

Esta pesquisa foi realizada nos anos de 2005 e 2006, em uma universidade pública do Estado da Bahia – UEFS. A escolha do campo empírico se deu por residir na cidade da referida instituição – Feira de Santana. A escolha dos alunos do Curso de Licenciatura em Pedagogia - Habilitação: Séries Iniciais do Ensino Fundamental se deu pelo fato destes estudantes estarem em exercício na docência das séries iniciais do Ensino Fundamental e, por serem, ao mesmo tempo, alunos regulares de um curso de formação superior para professores.

Além disso, em conversas informais com alunos de diversas turmas deste curso, pude identificar que alguns deles atendiam a condição de apresentarem até seis anos de docência, critério básico e necessário para esse estudo, considerando o “ciclo de vida dos professores” segundo Huberman (1995).

Ressalto que o objetivo da pesquisa não foi, e não é, avaliar o referido Curso ou Instituição, mas sim investigar acerca dos dilemas profissionais vivenciados no cotidiano da sala de aula, dos professores-estudantes de um curso de formação para professores e, assim, compreender como tais dilemas/conflitos podem, ou não, converter-se em elementos de aprendizagem da docência.

Sendo assim, para melhor situar esse contexto, traço uma breve descrição da proposta do curso.

O Curso de Licenciatura para o Ensino Fundamental está em funcionamento desde o ano de 2002 e objetiva qualificar professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, em exercício, em escolas do sistema público e privado de ensino da micro-região de Feira de Santana e outros municípios do Estado – Rede UEFS. O regime de funcionamento é presencial, na modalidade de formação em serviço, sendo que está previsto para ser realizado, no período mínimo, de três anos.

O desenvolvimento das atividades acontece na sede de cada município integrante da Rede UEFS (oferta descentralizada) e em Feira de Santana (oferta centralizada), no Campus da UEFS, nos turnos vespertino e noturno. Os critérios para ingresso no curso são: ter formação em nível médio estar atuando em pelo menos uma das quatro séries iniciais do Ensino Fundamental, contar, no máximo, com oito anos para integralizar o tempo de sua aposentadoria, conforme a legislação vigente e ter sido classificado em processo seletivo específico, realizado pela UEFS. A cada processo seletivo são oferecidas até cem vagas por município, compondo-se duas turmas de cinquenta postos a cada ano.

A organização das disciplinas a cada semestre é modular, como indica o quadro a seguir:

<p><u>Módulo I</u></p> <p>Sociologia e Educação – 75 h Psicologia – 75 h História e Educação – 75 h Filosofia e Educação – 75 h Prática Educativa I – 75h: Didática Seminário Temático I - 20 h</p>	<p><u>Módulo III</u></p> <p>Arte e Educação – 75 h Jogos e Recreação – 75h Educação e Novas Tecnologias da Comunicação e Informação – 75 h O Ensino da Língua Portuguesa I – 75 h Alfabetização – 75 h Prática Educativa III – 75h: Avaliação Seminário Temático III - 20 h</p>	<p><u>Módulo V</u></p> <p>O Ensino da Geografia II – 75 h O Ensino das Ciências II – 75 h O Ensino da Matemática II – 75 h O Ensino da Geografia I – 75 h O Ensino da História II – 75 h Monografia I – 90h Prática Educativa V – 75h: Projeto Pedagógico Estágio Supervisionado II – 150h Seminário Temático V - 20 h</p>
<p><u>Módulo II</u></p> <p>Língua Portuguesa – 75 h Metodologia da Pesquisa – 75 h Antropologia – 75 h Psicologia e Educação – 75 h</p>	<p><u>Módulo IV</u></p> <p>O Ensino da Matemática I – 75 h O Ensino da Língua Portuguesa II – 75 h O Ensino da História I – 75 h O Ensino da Geografia I – 75 h</p>	<p><u>Módulo VI</u></p> <p>Monografia II – 90 h Prática Educativa VI – 75h: Projeto Pedagógico Estágio Supervisionado III – 150h Seminário Temático VI - 20 h</p>

Prática Educativa II – 75h: Currículo Seminário Temático II - 20 h	O Ensino das Ciências I – 75h Prática Educativa IV-75h: Gestão Estágio Supervisionado I – 150h Seminário Temático IV - 20 h	
--	---	--

Quadro 1 - Caracterização Seqüencial dos Módulos do Curso de Licenciatura para o Ensino Fundamental.

Em um primeiro momento, no campo empírico, comuniquei por meio de uma carta (apêndice I) dirigida à coordenação do referido curso, as minhas intenções de pesquisa, solicitando apoio nas informações que fossem necessárias e no acesso às salas de aula para estabelecer contato com os alunos, e assim, selecionar os sujeitos para a aplicação dos instrumentos de coleta dos dados. Por solicitação da Comissão de Ética da Universidade (UEFS), precisei também apresentar um termo de responsabilidade (apêndice III) do Programa de Mestrado da UNEB garantindo o desenvolvimento da pesquisa dentro dos princípios éticos e morais, preservando a integridade e identidade de todos os colaboradores.

Os primeiros contatos com os colaboradores dessa pesquisa se deram no próprio espaço da universidade, mas no decorrer da coleta de dados os espaços de encontro foram diversificados por conta da disponibilidade de cada colaborador.

1.3 Caracterização dos Participantes

Para a escolha dos sujeitos contei com a colaboração de alguns professores que cederam um espaço nas suas aulas para que eu pudesse contactar com os alunos do curso. Apresentei nestas turmas, em linhas gerais, as intenções da pesquisa, considerando as características básicas dos sujeitos (até seis anos de docência). Distribuí àqueles que se adequavam a este perfil uma carta-convite (apêndice II) explicando os procedimentos de coleta de dados, juntamente com uma ficha que foi preenchida com nome e telefone para que eu pudesse estabelecer contato posterior.

Considerando que um dos critérios para ser aluno desse curso é estar em atividade docente nas séries iniciais do Ensino Fundamental, foram encontrados muitos

professores com uma vasta experiência na docência, contudo, consegui selecionar seis professores que se disponibilizaram a colaborar com a pesquisa e que atendiam as características dos sujeitos deste estudo. Porém, entre os professores que efetivamente colaboraram com a pesquisa, uma leciona em classe de Alfabetização e outro, embora atuando nas séries iniciais do Ensino Fundamental, dá aulas de Educação Física, mas como foram pessoas que demonstraram disponibilidade para participar do trabalho, os mantive juntos aos outros colaboradores.

As datas para a realização das entrevistas e entrega do memorial foram agendadas previamente, porém sofreram muitas alterações no decorrer do processo devido ao calendário de atividades da universidade e a disponibilidade de horário dos professores-colaboradores, visto que todos têm compromissos profissionais nos turnos que não estão na universidade, ou residem/trabalham em outras cidades da região. Tudo isso implicou no atraso do recebimento do memorial e na realização do grupo focal, principalmente para conseguir conciliar em um mesmo espaço, dia e horário, a presença de todos.

Minha participação nesta investigação, no que se refere ao contato com os professores-colaboradores foi a de entrevistá-los individualmente e de proporcionar um encontro coletivo com eles a fim de discutirmos aspectos das experiências docente, da formação e dos dilemas profissionais, com a realização do grupo focal.

Todos os professores que participaram da pesquisa tiveram sua identidade preservada, por isso me refiro a eles utilizando uma numeração que corresponde a ordem de realização das entrevistas individuais, que é apenas de meu conhecimento. Esta mesma numeração corresponderá as respectivas etapas de produção do memorial e participação no grupo focal, conforme indicação: P1, P2, P3, P4, P5 e P6.

Apresento a seguir mais detalhes da formação e da experiência profissional de cada um dos destes professores.

P1 tem vinte e três anos de idade. cursou o Magistério no Ensino Médio e exerce a docência há seis anos. Atualmente leciona em uma turma de 3ª série de Ensino Fundamental em uma escola particular, mas já atuou com turmas de Maternal na Educação Infantil, 2ª série do Ensino Fundamental e também de 5ª a 8ª série do

Ensino Fundamental. Teve uma experiência com a docência em escola pública, no período de um ano, em substituição a um professor. Trabalha cerca de vinte horas semanais e cursa o quinto semestre de Pedagogia. Gosta de ser professora, diz ser esse um sonho alimentado desde a infância e que o melhor da profissão está no prazer de viver a cada dia uma nova experiência, pois acredita que “tudo” depende da “educação”.

P2 tem vinte e oito anos, também cursou Magistério no Ensino Médio, entretanto, a escolha do curso se deu, na época, por falta de outra opção na cidade na qual morava. Lecionou durante um ano após a conclusão do curso, depois mudou de cidade e passou dez anos longe da sala de aula. Faz dois anos que voltou a lecionar. Sempre atuou em turmas de 1ª série do Ensino Fundamental. Trabalhava cerca de quarenta horas semanais, mas em virtude de ter sido aprovada para o curso de Pedagogia, hoje está com uma carga horária de vinte horas. Trabalha em uma escola particular. Está no primeiro semestre da universidade. Diz ter descoberto gostar de ser professora e considera esse “gostar” fundamental, pois acha que, acima de tudo, “a gente tem que gostar do que está fazendo”. Considera que o melhor de ser professora é ver o resultado dos alunos, “ver que aprenderam alguma coisa com você”.

P3 tem vinte e cinco anos. É professor há cinco anos. Diz ter sempre gostado muito de criança, mas a escolha pelo curso de Magistério no Ensino Médio se deu por acaso: era a opção que tinha na sua cidade. Sua primeira experiência com a docência se deu numa classe de Educação Infantil com crianças de quatro anos, quando, à pedido de uma amiga, a substituiu na escola em que esta trabalhava. Gostou da experiência e posteriormente, ainda quando cursava o Magistério, pôde assumir a regência de sua própria turma, também de Educação Infantil. Reconhece essa vivência como algo importante, visto que não é comum encontrarmos professores do sexo masculino atuando em classes de Educação Infantil como regentes. Saiu da sua cidade para Feira de Santana com o intuito de continuar estudando. Passou a trabalhar em escolas particulares na cidade, com turmas das séries iniciais do Ensino Fundamental, só que agora atuando na área de Educação Física. Trabalha cerca de trinta horas semanais e está no primeiro semestre do curso de Pedagogia. Gosta e sente prazer em

ensinar e é nesse prazer que busca motivação para continuar ensinando, pois diz que, se fosse pensar no retorno financeiro, já teria desistido.

P4 tem vinte e quatro anos. Coursou Formação Geral no Ensino Médio, não sabe bem ao certo porque não fez Magistério, já que este era um sonho antigo. Logo quando concluiu o curso, uma amiga a convidou para trabalhar em uma escola como auxiliar de classe. Atuou como auxiliar de classe durante três anos até que passou no vestibular em Letras em uma faculdade privada e teve a oportunidade de assumir, como regente, uma sala de aula. Leciona na turma de Alfabetização há dois anos, em uma escola particular, a mesma em que começou a sua experiência docente como auxiliar. Ingressou recentemente no curso de Pedagogia - está no primeiro semestre – e vem conciliando as duas faculdades com o trabalho de professora. Afirma gostar de ser professora e se encantar a cada dia com a profissão, principalmente quando vê a aprendizagem dos alunos acontecendo: “o conhecimento que eles têm vão se juntando com aquele que a gente media pra eles”.

P5 tem vinte e quatro anos. Há cinco anos leciona. Passou no concurso público para professor do Ensino Fundamental em uma cidade próxima à Feira de Santana. É aluna de uma das turmas descentralizadas da Rede UEFS que têm aula no município de sua atuação docente. Está no sexto semestre (último) do curso. Trabalha na zona rural com uma classe multisseriada (alunos de 1ª a 4ª série). Sempre desejou ser professora e as oportunidades foram surgindo: fez Magistério no Ensino Médio... passou no concurso para professora... está concluindo a graduação em Pedagogia e deseja continuar investindo na sua formação na área de educação. Pensa em fazer uma pós-graduação, mas ainda não se definiu quanto ao que escolher. Gosta de ensinar, mas não deixa de afirmar o quanto às vezes se sente impotente, pois mesmo buscando se “aperfeiçoar”, não consegue superar as dificuldades de ter que trabalhar numa classe multisseriada.

P6 tem vinte e oito anos. Está também no sexto semestre de Pedagogia: último semestre. É professora concursada em um município da região de Feira de Santana, aluna da oferta descentralizada. Tem cinco anos de experiência docente. Atua em uma escola da zona urbana, em uma classe de 1ª série. Sempre trabalhou com a mesma

série. Coursou Magistério no Ensino Médio, mas só começou a lecionar quando passou no concurso para professora há cinco anos atrás. No início, logo quando começou a ensinar, se sentia insegura, mas hoje se sente com mais objetivo, tem mais clareza do que está fazendo. Pensa em continuar estudando para se preparar cada vez mais para ajudar na aprendizagem de seus alunos.

No quadro a seguir apresento uma síntese das informações mais importantes sobre cada professor-colaborador, considerando o foco dessa pesquisa:

Colaborador	Tempo de Docência	Curso / Semestre
Professor 1 - P 1	6 anos	Lic. Pedagogia / 1º
Professor 2 - P 2	2 anos	Lic. Pedagogia / 1º
Professor 3 - P 3	5 anos	Lic. Pedagogia / 1º
Professor 4 - P 4	2 anos	Lic. Pedagogia / 5º
Professor 5 - P 5	5 anos	Lic. Pedagogia / 6º
Professor 6 - P 6	5 anos	Lic. Pedagogia / 6º

Quadro 2 – Características dos professores-colaboradores

1.4 Procedimentos e Etapas de Coleta

Esse estudo foi desenvolvido no período de, aproximadamente, vinte e quatro meses. Cada etapa foi dedicada a um objetivo específico da coleta de dados, como descrevo a seguir. O quadro apresentado resume cada uma dessas etapas, os instrumentos utilizados e o objetivo de cada um deles.

ETAPAS DA COLETA DE DADOS	INSTRUMENTOS DE PESQUISA UTILIZADOS	OBJETIVO
---------------------------	-------------------------------------	----------

1ª. ETAPA	Entrevista individual – questões semi-abertas	Conhecer o perfil e as concepções dos professores-colaboradores, obtendo informações de caráter pessoal e profissional, em relação a experiência, sobre os dilemas e formação docente – foi referência para a análise de todas as categorias
2ª. ETAPA	Produção do Memorial do percurso de docência – narrativa (auto) biográfica	Identificar as principais percepções do percurso de docência; por que se tornou professor e como se vê enquanto professor? – foi referência para a análise da categoria <i>(Auto) percepção sobre ser professor(a)</i>
3ª. ETAPA	Realização de um debate sobre o objeto da pesquisa - Grupo Focal	Confrontar sentimentos, atitudes e idéias a respeito dos dilemas vivenciados no dia-a-dia da sala de aula, numa situação de grupo – foi referência para a análise da categoria <i>Dilemas da Prática</i>

Quadro 3 – Instrumentos da coleta de dados e objetivos

PRIMEIRA ETAPA

Nos dois primeiros semestres do curso de mestrado, dediquei-me às disciplinas que fazem parte da creditação do curso e, basicamente, à elaboração do projeto de pesquisa e revisão bibliográfica para a construção de um referencial teórico.

No momento em que o projeto ficou mais bem delineado, organizei as cartas-proposta, tanto para entregar à coordenação do curso – campo empírico – quanto para sensibilizar os colaboradores dessa pesquisa - sujeitos. Nessa fase, já sabia que iria utilizar como instrumentos a entrevista semi-aberta, portanto, um dos cuidados iniciais foi o de inserir antes das questões um item em que pedia o consentimento dos professores para a gravação da entrevista. Além disso, antes de qualquer tipo de

coleta, cada colaborador assinou uma declaração de compromisso (apêndice IV), firmando a sua disponibilidade de participação, assim como autorizando a utilização dos dados coletados para fins acadêmicos e de pesquisa, desde que, preservando a sua identidade.

Considero importante respeitar a vontade do participante, pois acredito que se ele colabora com a pesquisa espontaneamente e sente-se à vontade com a presença do pesquisador e dos instrumentos de coleta, aumenta a autenticidade dos dados coletados. Portanto, esse foi um fator que teve grande influência na escolha dos professores participantes desta pesquisa e nos encaminhamentos adotados no decorrer da coleta.

A entrevista

O passo seguinte foi elaborar um questionário (apêndice V) para a entrevista, com a finalidade de conhecer o perfil dos professores-colaboradores, obtendo informações de caráter pessoal e profissional. O questionário foi composto de questões semi-abertas.

Escolhi essa modalidade de entrevista porque acredito ser a mais flexível, permitindo ao pesquisador fazer perguntas que não estavam previstas, de acordo com as respostas do entrevistado, levantando até mesmo uma discussão a respeito de um aspecto de seu interesse. Além disso, também permite ao entrevistado desenvolver mais suas respostas, possibilitando ao pesquisador identificar as percepções do entrevistado, neste caso, sobre seu contexto de atuação e possíveis situações dilemáticas.

Durante as entrevistas busquei firmar o compromisso ético com os colaboradores em relação ao tratamento das informações e manter um clima de cumplicidade. Mesmo assim, esses foram momentos de expectativa dos entrevistados, que se mantinham retraídos e aos poucos iam cedendo o espaço da tensão criada inicialmente, a uma postura mais descontraída.

SEGUNDA ETAPA

Parte da segunda fase do estudo foi dedicada à reformulação do projeto de pesquisa, uma vez que as leituras que fui realizando, assim como os encontros de orientação apontaram a necessidade de reorganizar algumas idéias e, conseqüentemente, pensar nos instrumentos de coleta de dados.

Nessa etapa, ficou definido que, além da entrevista, seria proposta aos professores-colaboradores, a produção de um memorial do percurso de formação docente (apêndice VI) para que pudesse fazer a análise de como os próprios professores-colaboradores narram e refletem a sua trajetória docente, assim como, propus a realização de um momento coletivo – grupo focal – atividade em que foram debatidas algumas questões referentes ao problema de pesquisa e em que as posturas individuais podem sofrer, ou não, interferência do grupo maior.

O memorial

O memorial favorecido pela reconstituição da história individual de relações e experiências é um gênero textual predominantemente narrativo, circunstanciado e analítico, que trata do processo de formação num determinado período, combinando elementos de textos narrativos com elementos de textos expositivos. É importante dizer que estas narrativas, por meio do memorial de formação, também produzem um conhecimento capaz de trazer a reflexão sobre a prática do professor, trabalho este que se insere naquilo que Josso (2004) chama de “biografia educativa”. Este tipo de biografia confirma a importância deste aporte metodológico como instrumento para a produção de um tipo de conhecimento que faça sentido ao professor, uma vez que este é agora o sujeito da reflexão.

De acordo com Josso (2004), o formativo, através do recurso biográfico, permite o exercício do “auto-formar-se” e possibilita, conseqüentemente, a revisão, pelo formador, das práticas escolares, levando-os a um questionamento diante de concepção e práticas ainda dominantes na formação inicial e continuada.

O saber manifesto através da narrativa do professor é um saber eminentemente prático. Dessa forma o uso das narrativas nos permite desvendar um tipo de saber que está mais próximo das realidades educativas e do cotidiano do professor, assim como cita Josso:

(...) as experiências, de que falam as recordações-referências constitutivas das narrativas de formação, conta não o que a vida lhes ensinou, mas o que se aprendeu experiencialmente nas circunstâncias da vida (JOSSO, 2004, p.31).

As autonarrativas permitem também um mergulho profundo em si, levando a uma nova visão/percepção de cada um enquanto pessoa-profissional, condição esta essencial à identificação e análise de dilemas profissionais.

Nas narrativas dos professores foi possível perceber como cada um foi se fazendo professor, ao descreverem o seu percurso de docência. Os saberes revelados, quando nos utilizamos dessas narrativas, possuem uma dose maior de credibilidade, pois estão mais integrados às práticas dos professores. São saberes potencialmente universais.

TERCEIRA ETAPA

Já na terceira fase da coleta de dados, após ter realizado as entrevistas individuais e ter em mãos o memorial do percurso de docência de cada um dos professores-colaboradores, a proposta foi a formação de um Grupo Focal, para que pudesse confrontar percepções, sentimentos, atitudes e idéias dos participantes a respeito das suas experiências docente, seus dilemas e sua formação, numa situação de grupo .

O grupo focal

Esta técnica baseia-se na interação que acontece entre os componentes de um grupo ao serem convidados a debater um tema, que é objeto de pesquisa, a partir da

sua experiência pessoal. O tema é fornecido pelo pesquisador, que tem o papel de moderador da discussão. Os dados fundamentais utilizados na análise dessa interação são as transcrições das discussões do grupo.

O trabalho com grupo focal, segundo Gatti (2005), permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, constituindo-se numa técnica importante em que se pode conhecer as representações e crenças dos participantes, por isso, de grande valia para a discussão do objeto de estudo dessa pesquisa: os dilemas profissionais dos professores.

Como característica diferencial própria, o Grupo Focal utiliza a interação do grupo de pesquisados para produzirem dados e “insight’s” que seriam menos acessíveis ao pesquisador num contexto de entrevista individual.

Esta ênfase na busca de idéias trazidas pelo grupo, e não individualmente, é o que identificou a pesquisa com esta metodologia. É uma técnica muito útil quando se está interessado em compreender as diferenças existentes em perspectivas, idéias, sentimentos, bem como compreender os fatores que os influenciam (GATTI, 2005). Para o desenvolvimento deste momento organizei um roteiro de debate com as questões a serem abordadas, assim como todos os passos de cada etapa da atividade, desde o acolhimento ao grupo e informação dos objetivos do encontro, até a forma de finalização (apêndice VII).

Todos os dados coletados por meio de gravação (entrevistas e grupo focal), foram transcritos para que pudessem ser o mais fiel possível, eximindo-se de interpretações das falas, bem como conservando as pausas nos diálogos. Esses aspectos devem ser mantidos e assinalados para que a análise seja a melhor possível.

Para fazer a referência ao tipo de instrumento utilizado para registrar cada um dos discursos, utilizei antes da indicação dos trechos analisados de cada professor (P), as seguintes referências: E (entrevista); M (memorial) e GF (grupo focal).

1.5 Procedimentos de Análise e de Interpretação dos Dados

A análise e interpretação dos dados estão embasadas no referencial teórico do estudo e fornecem subsídios para responder as questões de pesquisa que norteiam este trabalho.

Durante o andamento da pesquisa, surgiram questões que tornaram relevante o aprofundamento de algumas referências teóricas, inicialmente não previstas para o estudo, e até mesmo levou-me a descartar o embasamento em outras pré-selecionadas, já que o Estudo de Caso dá importância central ao contexto onde as variáveis ocorrem, existindo uma interação entre as questões e os dados para a área, podendo gerar mudanças no curso da pesquisa, caso o pesquisador considere relevante (LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

Em função dessas questões e das peculiaridades da própria abordagem e tipo de estudo, para a análise e a interpretação dos dados, lanço mão da Análise de Conteúdo, que se constitui em uma técnica de tratamento de informações, que de acordo com Vala (*apud* FRANCO, 2005) é hoje uma das técnicas mais comuns na investigação empírica realizada pelas diferentes ciências humanas e sociais. Através dos estudos de Bardin (*apud* FRANCO, 2005) sabe-se que a análise de conteúdo tem como base “uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência”.

Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre dois pólos: do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade. É tarefa paciente de “desocultação”, “(...) analisar mensagens por esta dupla leitura onde uma segunda leitura se substitui à leitura “normal” do leigo, é ser agente duplo, detetive, espião...” Bardin (*apud* FRANCO, 2005). A análise de conteúdo pressupõe uma (des)construção necessária para a realização da análise propriamente dita que através da inferência, ou seja, da dedução lógica por parte do investigador assume a forma de uma nova construção.

Nesta perspectiva, a análise de conteúdo nos permite fazer inferências, deduções, sobre a fonte, a situação em que esta foi produzida, o material que se constitui o objeto da análise, sendo que a finalidade desta análise é efetuar inferências, com base numa lógica explicitada e de acordo com o objeto a ser analisado.

A análise de conteúdo permite ao pesquisador escolher entre uma gama de métodos, técnicas e operações, a condição para que estes sejam claramente definidos.

De acordo com Franco (2005) trata-se de um procedimento antes de tudo pragmático, cuja legitimação depende essencialmente do conjunto de operações adotadas na pesquisa. Neste sentido, o pesquisador deverá fundamentar suas ações, justificando sempre a organização do trabalho, assim como a confiabilidade e a validade de seus instrumentos.

As principais etapas do desenvolvimento da análise de conteúdo desta pesquisa foram: a organização do material de trabalho (transcrição das entrevistas e grupo focal, memoriais produzidos); definição das unidades de registro, constituídas por temas; definição e delimitação do tema para fazer emergir os conteúdos essenciais à pesquisa; e a definição das categorias e subcategorias que se constituiu na fase mais árdua e importante do trabalho, pois estas serviram como indicadores para a interpretação dos dados, à luz do referencial teórico e os objetivos definidos para a pesquisa.

Acredito que, ao coletar os primeiros dados possibilitei aos colaboradores que revisitassem suas experiências vividas na sala de aula e me tornei mais próxima das suas percepções sobre si mesmo. Após essa coleta, ao ler os memoriais, espero ter favorecido as reflexões sobre o processo de (auto)formação dos professores; para mim, foi possível compreender esse processo de forma bem singular; por fim, no momento de grupo, as interações provocadas pelo debate, sem dúvida, validaram as experiências vividas por todos os envolvidos nesta pesquisa, incluindo-me, e viabilizaram as interpretações.

1.5.1 Organização dos dados

Os dados coletados tiveram como objetivo respaldar as reflexões acerca das questões operacionais a seguir:

1. Como as experiências profissionais contribuem para a aprendizagem da docência, e conseqüentemente, a construção da identidade docente?
2. Quais os dilemas mais constantes na prática de um professor nos primeiros seis anos de docência?

3. Quais os saberes produzidos com a vivência dos dilemas no cotidiano da sala de aula?
4. O processo de formação continuada possibilita a reflexão sobre a ação diante dos dilemas?

Fundamento as análises dessas questões partindo do pressuposto de que os dilemas (CAETANO, 1997; ZABALZA, 1994) são pontos de partida para a reflexão da ação docente e possibilitam a construção de saberes oriundos da própria experiência na profissão (JOSSO, 2004; TARDIF, 2002), principalmente, quando estes são vivenciados nos primeiros anos de docência (HUBERMAN, 1995).

Para trabalhar os registros da coleta (transcrições e textos), optei por uma análise de conteúdo através de categorias subcategorias analíticas. Entendo que o procedimento de trabalho com categorias, em geral, pode ser utilizado em qualquer análise qualitativa, pois as categorias são empregadas para se estabelecer classificações. Neste sentido, trabalhar com elas significa agrupar elementos, idéias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isto (LAVILLE, 1999).

Em minha estratégia de análise selecionei algumas categorias *a priori*, a partir do marco teórico: *a experiência docente, os dilemas profissionais e a formação docente*, sendo estas importantes, porque são amplas e serviram para o confronto com as categorias específicas geradas a partir do trabalho de campo. Como unidade de análise escolhi expressões e frases, a fim de garantir que não se perdesse a coerência das idéias e fosse obtida uma visão mais clara da informação analisada.

Na seqüência, fiz uma segunda leitura geral e mais detalhada dos registros, procurando perceber as idéias implícitas. A terceira leitura consistiu em selecionar os itens referentes à formação continuada dos professores. Na quarta, defini as categoria e subcategorias que foram cruzadas com as categorias definidas previamente a partir do marco teórico. Finalmente, após uma nova revisão teórica, construí um instrumento de análise contendo três categorias mais amplas e suas respectivas subcategorias:

a) Categoria 1: *(Auto) percepção sobre ser professor(a)*

Subcategorias:

a.1) A escolha profissional

a.2) O desafio de educar

b) Categoria 2: *Dilemas da Prática*

Subcategorias:

b.1) Mediação didática

b.2) Processo de avaliar

b.3) Relação professor/aluno

c) Categoria 3: *Contexto da Formação*

Subcategorias:

c.1) Saberes teóricos e práticos

c.2) Reflexão “na” e “sobre” a ação

As categorias definidas originaram-se dos registros obtidos por meio dos diversos instrumentos utilizados: entrevista, memorial e grupo focal. Portanto, o percurso de desenvolvimento desses procedimentos e a grande oportunidade de reflexão proporcionada em cada uma das etapas dessa análise, atribuem a este trabalho confiabilidade e credibilidade.

CAPÍTULO 2 - DO FAZER AO SABER, DO SABER AO FAZER: A UNIDADE TEÓRICO-PRÁTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE

E toda a humana docência
para inventar-me um ofício
ou morre sem exercício
ou se perde na experiência...
(Cecília Meireles)

Os pressupostos teóricos apontados neste capítulo referem-se a dois aspectos que considero fundamentais na discussão sobre a profissão e a formação docente: o fazer e o saber.

O fazer do professor relaciona-se, mais de perto, à sua prática docente, ao exercício de sua profissão. Há várias características do ensinar, necessárias ao professor, como as mencionadas por Freire (2001) e entre elas ressalto três: “não há docência sem discência; ensinar não é transferir conhecimento; e ensinar é uma especificidade humana”.

O saber, por sua vez, evoca, principalmente, os conhecimentos teóricos do professor, estabelecendo e mantendo uma relação muito próxima ao fazer, e resultando do binômio teoria-prática, indissociável na formação do professor (BRZEZINSKI, 1998).

A relação entre o fazer e o saber pode ser resgatada e entendida através da prática reflexiva. Segundo Perrenoud (1999), é preciso ancorar a prática reflexiva nas competências profissionais e, de acordo com Schön (1995), três importantes componentes originam uma epistemologia da prática: “o conhecimento-na-ação, a reflexão-na-ação e a reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação”.

Fazer, saber e saber fazer constituem o ser professor. Sobre tal caracterização, portanto, uma investigação particular desse contexto instrucional se faz pertinente, a fim de discutir como o fazer (intuitivo e/ou orientado) e o saber (prático e/ou teórico) compõem o ser professor e, em que medida, quem sabe, faz e quem faz, sabe, sobre sua prática profissional e as implicações decorrentes desta.

Por acreditar que os pressupostos teóricos aqui apresentados são coerentes com os objetivos deste trabalho, procurei subsidiar meu estudo investigativo baseando-me neles.

2.1 Caminhos da minha formação

Desde muito pequena o desejo de ser professora era algo que se fazia presente nas minhas brincadeiras, embora não pensasse que isso pudesse se concretizar um dia - talvez fosse inconsciente. Entretanto, acho que a minha inquietação com as questões referentes à educação tiveram início mesmo, na minha vivência enquanto aluna. Sempre fui uma aluna quieta, tímida, reservada, ou melhor dizendo, muito observadora. Falava pouco, e por isso, não incomodava ninguém. Às vezes tinha a impressão de que os professores entravam e saíam da sala sem nem mesmo perceber minha presença. Isso me incomodava!

A escolha pelo Magistério ao término do Ensino Fundamental (antigo Ginásio) teve um propósito: não deixar nunca que os meus alunos se sentissem como me senti um dia: à margem! Foram três anos importantíssimos em todos os aspectos da minha vida; estabeleci laços verdadeiros de amizade, aproveitei cada momento proporcionado pelas atividades mobilizadas pela escola, e assim, reafirmando minha opção por ser professora, fui construindo uma imagem de mim mesma – professora - e realizando minha aprendizagem de “ser” : ser calorosa e sensível com os alunos; estimulando-os a avançar; os ajudando a compreender - principalmente aos que se mantinham calados em classe - olhar para cada um como um ser único e singular.

Sobre esse processo de formação dos professores e desenvolvimento profissional, a literatura mais recente (TARDIF, 2000; JOSSO, 2004, NÓVOA, 1995) vem discutindo que aprendemos a ser professores sendo alunos, identificando-nos - ou não - com uma visão do que é ser professor e de como agir nessa ou em outra situação: o imaginário atrelado ao empírico, o real à inspiração. “Se eu fizer assim, pode ser que dê certo”... “Nunca farei isso, não daria certo”... O modelo do professor que tivemos determina, muitas vezes, nosso destino profissional e essa é uma responsabilidade que deve estar conosco a cada dia que entrarmos em sala de aula.

Os professores nos deixam marcas também como pessoas, fadadas ao fracasso ou ao sucesso na vida.

Hoje me parece única essa profissão por sua característica peculiar, a qual vem sendo delineada em minha história: parece que a gente vai aprendendo a ser professor um pouco inconscientemente. Entretanto, essa idéia pode se constituir num grave problema, por isso a análise de Gimeno Sacristán (1999, p.70) quanto às representações sobre as práticas docentes é pertinente: “As práticas educativas, tal como os hábitos de alimentação ou de higiene, geraram uma cultura alicerçada em costumes, crenças, valores e atitudes”. Desse modo, ao senso comum parece que basta o gostar e o saber o quê ensinar para ser professor, desconsiderando-se assim, a complexidade desse ato concebido como “tão simples”. Assim, não resguardamos nossos conhecimentos e competências, e esse campo de atuação se torna “minado”, possível de ser explorado por qualquer pessoa, o que nos descaracteriza como profissionais.

Em relação a esse processo de formação, resgato como uma das lições que mais me marcou no tempo de formação básica, a importância de conhecer com propriedade “o quê” e o “como ensinar”. Alguns professores tinham “mais didática”, ensinavam melhor; outros menos, e hoje fico a me perguntar se de fato era ter “a melhor” ou “pior” didática – supostamente aprendida nas academias - que determinaria se eles seriam bons professores, ou não.

A minha inquietação ao desenvolver esta dissertação nasce justamente dessa constatação: acredito que os saberes da docência se fundam na prática profissional, o que me leva a perceber que entre a academia e o contexto de trabalho do docente parece haver um “elo perdido”: a quem caberia então fazer essa “ponte”, reatar o elo?

Sendo sempre um professor iniciante, a cada dia, a cada aula, estamos todos nós, num processo contínuo de permanecer e de mudar. E nessa dialética entre transformar e transformar-se, vamos construindo nossa trajetória, que por mais pessoal que seja, tem um pouco desse coletivo profissional que possibilita a todos nós, nos tornar construtores de um mundo mais justo para todos aqueles que nele vivem.

2.2 Os saberes e a formação docente

Para adentrar com mais propriedade nessa discussão que eleva a importância dos saberes docentes, seja no início da carreira ou no decorrer desta, é importante nos reportar às pesquisas atuais no campo da formação de professores que surgem com marca da produção intelectual internacional, utilizando uma abordagem teórico-metodológica, a partir de análises de trajetórias, histórias de vidas, entre outras.

De acordo com Borges (1998) o acúmulo teórico sobre o tema dos saberes e conhecimentos dos professores acabou por gerar uma base suficiente de trabalhos que possibilitaram alguns autores a produzir sínteses, com o objetivo de captar as diversidades teóricas e metodológicas de pesquisa, a fim de estabelecer, segundo critérios específicos, determinados agrupamentos, classificações e tipologias.

Nóvoa (1995), em seus estudos, aponta que essa nova abordagem veio em oposição às concepções que reduzem a profissão docente a um conjunto de competências e técnicas, dissociando o eu pessoal do eu profissional. Autores como Huberman, 1995; Nóvoa, 1992; Schön, 1995; Perrenoud, 1999; Marcelo Garcia, 1999; Zeichner, 1998, têm atribuído grande relevância à experiência pessoal e profissional dos docentes numa tentativa de ultrapassar a formação direcionada apenas para a visão imediatista e reformista do sistema educativo, fundamentando as suas convicções em três dimensões básicas - a pessoal, a profissional e a organizacional, a que Nóvoa (1992, p.19) chama "trilogia da formação contínua: produzir a vida, a profissão e a escola".

Para Ana Maria Monteiro (2001), as pesquisas que têm investigado esse conhecimento tácito, elaborado e mobilizado durante a ação pelos professores e, também, por qualquer outro profissional prático (reconhecendo-se as especificidades de cada fazer), possibilitaram o desenvolvimento de uma epistemologia da prática que abre perspectivas muito promissoras aos estudos do campo educacional. Esses estudos, segundo a autora, somam-se àqueles que têm como pressuposto a crítica à idéia de que uma das origens das dificuldades encontradas no campo educacional são a desqualificação e a incompetência dos professores. Volta-se, sendo assim, para a questão da profissionalização, buscando-se compreender sua especificidade e

constituição através dos processos de socialização, identificando, nos saberes, os aspectos que podem melhor definir e fortalecer a identidade e autonomia profissional.

Com o desenvolvimento de uma investigação sobre os saberes docentes, Ana Maria Monteiro (2001, p. 6) os define como “categoria que busca dar conta da complexidade e especificidade do saber constituído no, e para, o exercício da atividade docente” e esses saberes provêm de fontes diversas (formação inicial e contínua dos professores, currículo e socialização escolar, conhecimento das disciplinas a serem ensinados, experiência na profissão, cultura pessoal e profissional, aprendizagem com os pares etc.). É necessário reconhecer também que é atribuído à noção de “saber” um sentido amplo, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que é muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser.

Segundo Cristina d’Ávila (2001, p.79), a relação do educador com o saber é “duplamente mediatizada”, ou seja, tem natureza cognitiva e didática. A competência do educador, como ressalta a autora, vem do domínio do saber, do saber-fazer (saber didático), e do saber sensível. Estes saberes compõem a ação do educador enquanto mediador. Este educador, por sua vez, constrói e reconstrói em sua trajetória seus conhecimentos conforme a necessidade de utilização dos mesmos, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais e por isso é importante compreender a prática pedagógica como mobilizadora desses saberes.

No entanto, Célia Nunes (2001, p.3), ressalta que tanto a escola, como os professores mudaram a questão dos saberes docentes, que agora se apresenta com uma outra "roupagem", ou seja, para ela, o professor é considerado como um profissional que adquire e desenvolve conhecimentos a partir da prática e no confronto com as condições da profissão. De certa forma, o que a autora propõe é o repensar a concepção da formação dos professores, que até a pouco tempo objetivava a “reciclagem” e “capacitação” destes, através da transmissão do conhecimento, a fim de que "aprendessem" a atuar eficazmente na sala de aula.

Essa concepção vem sendo substituída pela abordagem de analisar a prática que este professor vem desenvolvendo, e assim, a temática do saber docente e a

busca de uma base de conhecimento para os professores, considerando os saberes da experiência, ganha evidência nesse âmbito de discussão.

Sob origens diversas, o que parece ser consenso é a valorização da prática cotidiana como lugar de construção de saberes. E é isso que discute Isabel Lelis (2001) num estudo sobre as tendências da produção intelectual sobre a formação de professores nos últimos vinte anos no Brasil. Segundo a autora, o saber docente, como já foi citado anteriormente, só muito recentemente passou a se constituir objeto de pesquisa no Brasil. Ao mesmo tempo, antigos temas da década de 1980 ressurgiram, sugerindo um retorno a questões que não foram resolvidas pelas políticas e práticas de formação de professores, por exemplo, o papel da teoria e da prática nos processos de formação de professores, os modos como os professores se relacionam com os saberes. Lelis (2001) reafirma que:

Seja pela via da ênfase na relação entre dimensão pessoal, profissional e organizacional da profissão docente, seja pela via de que o saber docente provém de várias fontes e de que a prática cotidiana faz brotar um saber próprio da experiência, a fecundidade dessas concepções está, de um lado, na forte crítica à razão instrumental e, de outro lado, na valorização da prática individual e coletiva como lugar de aprendizagem dos conhecimentos necessários à existência pessoal, social e profissional. (LELIS, 2001, p.1)

Portanto, para compreender como os professores equacionam, em sua formação e em sua atuação, as dimensões entre saberes e práticas, é preciso considerar o conjunto de saberes que subsidiam suas ações e que constituem um saber sobre a profissão, construído por eles próprios.

Como enfatiza Catani (1997), existem ambigüidades e mal-entendidos no entorno da relação entre teoria e prática que têm gerado nos professores algumas atitudes “contraproducentes”, ou seja, cria-se uma grande expectativa no que concerne à teoria, como se estas pudessem lhes favorecer um apoio metodológico, que não tem como ser correspondido, na mesma medida; há também, por outro lado, uma descrença em relação à teoria no que se refere à resolução dos conflitos, ou problemas práticos vividos no cotidiano escolar.

Segundo a autora (CATANI, 1997), essa visão dicotomizada foi desenvolvida no âmbito da própria cultura escolar que insufla a circulação de valores que produzem as representações sobre as práticas docentes. Por isso se faz necessário considerar os conhecimentos que emanam da prática cotidiana desses professores para que se possa ampliar essa discussão.

2.2.1. Os saberes práticos

Considerado como impulso no que se refere à constituição dos saberes dos professores, um estudo dos autores Tardif, Lessard e Lahaye, em 1991, este tornou-se marco nesse âmbito de discussão sobre os saberes docentes. Ao afirmar a centralidade da instituição escolar enquanto lócus de formação do magistério revelou a força da experiência escolar, vivida pelo professor enquanto aluno, no desenvolvimento da prática pedagógica e, finalmente, assinalou o caráter de improvisação a marcar o trabalho docente.

Os autores (TARDIF, LESSARD E LAHAYE, 1991) procuraram apresentar um esboço da problemática do saber docente e suas interferências na prática pedagógica, identificando as características e os diferentes tipos de saberes, a relação do professor com os saberes e a valorização dos saberes da experiência, nos fundamentos da prática e da competência profissional. De um modo geral, reconheceram a pluralidade e a heterogeneidade desses saberes, destacando a importância dos saberes da experiência.

É importante salientar que, para haver esse movimento em que os professores transformam suas relações com os saberes, em relações com sua própria prática, é preciso que se percebam como sujeitos/autores, portadores e construtores de um saber. Essas transformações, quando contínuas, assemelham-se a ciclos espirais (movimento dialético), isto é, a solução de uma situação que se apresenta de forma desafiadora na prática docente, pode mobilizar saberes em função da necessidade emergente, levando, por sua vez, a outras situações que se constituam em desafios e mobilizem novos saberes, e este ciclo torna a se repetir.

Sendo assim, esses saberes deveriam ocupar lugar central nos cursos de formação de professores, como sugere Tardif (2000) o que exigiria não só uma mudança curricular destes cursos, mas também uma verdadeira reforma universitária, de maneira em que fosse concedida mais importância ao trabalho de investigação dos saberes profissionais e de sua utilização nos cursos de formação de professores.

Marcelo Garcia (1999, p. 4) afirma que é a partir de uma investigação sobre o pensamento do professor, que “os docentes geram conhecimento prático a partir da sua reflexão sobre a experiência”, contudo, se há de convir que nem sempre essa reflexão está sintonizada com as necessidades específicas de uma dada situação. Se todo esse movimento de refletir sobre a prática fosse tão simples, de onde se originaria o conflito? A meu ver, esse processo de reflexão, depende de uma força mobilizadora que são situações que tanto exigem raciocínio, como tomada de decisão, sendo que esta implica em soluções difíceis ou penosas, daí a possibilidade de gerar uma reflexão.

A reflexão e a prática como são abordadas em vários estudos (SCHÖN, 1995; NÓVOA, 1992,1995; PÉREZ-GÓMEZ, 1992,1995) são aspectos importantes no desenvolvimento dos professores, já que, são consideradas como essenciais para que estes possam reconhecer a complexidade e singularidade de grande parte das situações de ensino-aprendizagem.

É interessante observar como o conhecimento prático do professor (SCHÖN, 1992; PÉREZ-GÓMEZ, 1995), está evidente na prática dos professores, uma vez que é preciso ancorar a prática reflexiva sobre uma base de competências profissionais (PERRENOUD, 2000). Portanto, isso faz com que a docência deixe de ser uma mera atividade instrumental, diferenciando-a da concepção do modelo da racionalidade técnica (PÉREZ-GÓMEZ, 1995), na qual o professor era visto apenas como um mero aplicador de teorias e técnicas científicas. As críticas à racionalidade técnica favoreceram o surgimento de uma “nova” forma de se ver o professor enquanto profissional e “como prático autônomo, como artista que reflete, que toma decisões e cria, durante a sua própria ação” (ZEICHNER, 1998). Essa perspectiva de ensino e de professor, que foi denominada racionalidade prática, traz para discussão conceitos como: reflexão, reflexão na ação, reflexão sobre a ação, entre outros.

Donald Schön (1995) foi um dos pesquisadores contemporâneos que mais retomou a discussão sobre reflexão, buscando a ligação entre reflexão e ação, sendo que a principal contribuição reside em sua oposição ao modelo da racionalidade técnica e ao destaque dado por ele ao conhecimento prático.

O conhecimento prático, segundo Schön (1995), corresponde a um repertório de ações e de compreensões que surgem e se enriquecem em experiências vividas. Três importantes componentes, segundo o autor, formam o que denominou “epistemologia da prática”:

a) conhecimento-na-ação: é o conhecimento do saber fazer.

b) reflexão-na-ação: é um processo mental, que ocorre simultaneamente à ação, resultando na capacidade de atuar e/ou resolver situações problemáticas a partir do conhecimento implícito, tacitamente adquirido pelo profissional.

c) reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação: é a análise retrospectiva feita pelo professor, portanto, é feita após a ação, havendo assim, um distanciamento que lhe permite revisitar sua prática e interpretá-la.

Por isso se fala no professor como prático (TARDIF, 2002), ou seja, aquele que põe seu conhecimento em ação nas situações concretas. Nessa discussão, PÉREZ-GÓMEZ (1995) indica como relevante, o processo de reflexão, para que o professor não caia no mero ato de refletir por refletir. Para o autor:

A reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenário político. O conhecimento acadêmico, teórico, científico ou técnico, só pode ser considerado instrumento dos processos de reflexão se for integrado significativamente, não em parcelas isoladas da semântica, mas em esquemas de pensamento mais genéricos ativados pelo indivíduo quando interpreta a realidade concreta em que vive e quando organiza a sua própria experiência. A reflexão não é um conhecimento “puro”, mas sim um conhecimento contaminado pelas contingências que rodeiam e impregnam a própria experiência vital (PÉREZ-GÓMEZ, 1995, p. 103).

Os estudos sobre o professor como prático-reflexivo nos dá algumas pistas para ir além do argumento de que o professor precisa refletir sobre como ensina, ampliando

essa discussão, na direção da necessidade de que o professor reflita também sobre o seu próprio processo de aprendizagem. É preciso que ele se compreenda como “aprendente”. Mas como ser aprendente senão em constante “desequilíbrio”? O que para uma pessoa pode ser uma experiência importante de formação, para outra pode ser algo que não facilite sua aprendizagem. Daí a necessidade de se levar em consideração que, para construir novos conhecimentos é necessário um conhecimento de base (que inclui as experiências pessoais), uma estratégia que possibilite continuar aprendendo e a própria disponibilidade para a aprendizagem.

Paulo Freire (2001) diz que o professor “aprendente” é aquele que conseguiu ir além das marcas da sua formação. Compreendeu que se não foi bom, há de haver uma forma de fazer sê-lo. Portanto, é aquele que, no seu próprio processo de aprendizagem, conseguiu transgredir a ordem da escola e aprendeu a pensar sobre si mesmo, em como aprende, no que aprende, em quando aprende. Paulo Freire nos diz ainda que: “(...) ensinar exige consciência do inacabamento (...) Onde há vida há inacabamento (...) Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente” (2001, p. 55).

Portanto, se me reconheço como inacabado, me percebo também como um ser em busca. Saber-se inacabado é também saber-se em constante processo de aprendizagem.

Pensando na formação permanente de professores, Freire (2001, p. 43-44), cita que o momento fundamental desse processo é o da reflexão sobre a prática e, segundo o autor, “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 2001, p. 43-44).

Para Pimenta (2005), as idéias de Schön foram rapidamente apropriadas e ampliadas em diferentes países e colocaram novamente em discussão variadas questões referentes à autonomia dos professores e da escola, às condições de trabalho e à identidade profissional, entre outras. Além disso, apontaram para a valorização dos processos de produção do saber docente a partir da prática e situaram a pesquisa como um importante instrumento de formação de professores. Nessa perspectiva, o professor é considerado como sujeito do seu fazer profissional, alguém que aprende, ensina e reconstrói seus saberes mediante as situações com as quais se defronta na

prática (reflexão na ação) e em relação com os saberes apreendidos durante a trajetória de formação.

Mesmo com o desenvolvimento desse outro pressuposto teórico, várias pesquisas já demonstraram que os princípios da racionalidade técnica permanecem presentes, tanto na formação dos professores, quanto no desenvolvimento de suas atividades na escola ou nos outros campos educacionais. Há, no entanto, tentativas de se romper com a perspectiva da racionalidade técnica no âmbito teórico, entre os pesquisadores universitários e demais estudiosos da área educacional em geral, a partir da consciência de que a formação baseada na racionalidade técnica não permite uma prática docente crítica e transformadora, já que o professor é tomado como mero reprodutor de ações, preocupado somente com o “saber-fazer”.

Por que motivo, mesmo com várias discussões teóricas a respeito da necessidade de formação de professores críticos e reflexivos, na prática, o que permanece é o princípio da racionalidade técnica? Os professores têm conseguido realizar a reflexão tão teorizada? Que condições de trabalho os professores têm para refletir? Por que, mesmo nas universidades, lócus da produção científica e acadêmica, espaço dos grandes pesquisadores e estudiosos da área, a formação permanece atrelada aos princípios da racionalidade técnica?

Na teoria e no discurso é perceptível a busca pela mudança, por formar professores reflexivos que reflitam criticamente sobre seu próprio processo de trabalho e atividades específicas da docência. No entanto não é o que vemos ser concretizado.

Os pressupostos da perspectiva prática são muito atraentes e contribuem para o desencadeamento de discussões acerca do papel da pesquisa no processo de formação de professores e da articulação de um projeto de formação inicial e contínua que valorize os conhecimentos dos professores. O entendimento do professor como prático reflexivo, entretanto, permanece atrelado à realização de um esforço individual, já que – como apontado anteriormente – os professores, enquanto categoria profissional, não dispõem, ainda, de condições objetivas mínimas necessárias ao desenvolvimento de seu trabalho.

Pesquisas já apontaram (SERRÃO, 2005; PIMENTA, 2005; GHEDIN, 2005) – mesmo reconhecendo algumas contribuições de Schön – que a teoria por ele proposta

pode supervalorizar a atuação do professor como indivíduo, tomando a perspectiva da reflexão como suficiente para a resolução de problemas da prática (PIMENTA, 2005). Nesse sentido, para Liston e Zeichner:

Só a reflexão não basta, é necessário que o professor seja capaz de tomar posições concretas para reduzir tais problemas. Os professores não conseguem refletir concretamente sobre mudanças porque eles próprios são condicionados ao contexto que atuam (LISTON e ZEICHNER, *apud* PIMENTA, 2005, p. 23).

A perspectiva prática pode trazer importantes contribuições para a análise da formação e prática profissional dos professores, desde que o processo de reflexão não seja tomado como uma atitude individual e isolada, independente das condições concretas de trabalho existentes na sociedade capitalista.

Isto parece acarretar um relativismo que pouco poderá contribuir para a superação da racionalidade técnica, a qual tanto se critica. É de conhecimento público que essa racionalidade, apesar de se manifestar em cada realidade particular, deita suas raízes em âmbitos mais amplos e complexos (SERRÃO, 2005, p. 153).

Gimeno Sacristán (1995) sugere que o processo de reflexão na ação, proposto por Schön seria valioso para definir a entidade da competência profissional, mas que, na realidade, o professor não consegue investir meia hora em definir a situação do caso único que cada aluno lhe apresenta, cada propósito curricular, cada aula, cada momento ou jornada escolar, pelas condições adversas de trabalho e não porque não possui competência profissional para tal.

Duarte (2003) lembra, ainda, que os estudos na linha da “epistemologia da prática” e do “professor reflexivo” desvalorizam o conhecimento escolar, científico, teórico, pois propõem que o conteúdo da formação dos professores seja “reduzido ao exercício de uma reflexão sobre os saberes profissionais, de caráter tácito, pessoal, particularizado, subjetivo”. Nesse sentido, a prática reflexiva não aborda a compreensão crítica do contexto social em que o ensino ocorre e desvaloriza o conhecimento teórico, sem o qual, segundo a teoria crítica, na visão de Libâneo (2005), não se pode desvendar as condições que produzem a alienação, as injustiças e as relações de dominação. Não se quer apenas professores que reflitam somente sobre sua prática,

mas também sobre outras práticas, principalmente as políticas e as sociais mais amplas.

Neste sentido, Pimenta (2005) argumenta: “Em quais condições esses professores refletem sobre sua prática?” A tese defendida por Pimenta (2005) é de que há uma grande apropriação da perspectiva da reflexão, relacionadas às políticas neoliberais, que transformou o termo “professor reflexivo” em um “modismo”, esvaziando sua dimensão político-epistemológica, que é de grande valia para a “elevação do estatuto da profissionalidade docente” (PIMENTA, 2005, p.45).

O desenvolvimento profissional dos professores estaria, então, ligado à reflexão que faz e sobre as teorias que embasam a sua prática. Para tanto é preciso que o professor esteja consciente desse processo e da sua repercussão na sua própria formação. Investir na formação dos professores é necessário, e de acordo com Elizeu Souza (2003), é preciso que sejam levadas em consideração as demandas e políticas éticas, comprometidas com uma formação e trabalho pedagógico-educativo, de qualidade.

Todos esses aspectos que perpassam a discussão sobre a reflexão como possibilidade de se revisitar a própria prática e confrontá-la com os conhecimentos (teóricos e práticos), favorecendo a aprendizagem dos professores, fazem parte de um processo de transformação das concepções de formação dos professores, que vem ganhando um novo traçado nas últimas duas décadas. Conceção esta (CATANI, 1997) que revela que as práticas docentes não se constituem a partir do momento em que professores e alunos estabelecem contato com as teorias pedagógicas, pois se encontram arraigadas em contextos e histórias singulares, tendo início desde a fase anterior ao seu processo de escolarização, alargando-se por toda a sua trajetória escolar e profissional.

2.2.2. Os saberes teóricos

No período do governo tecnocrático instalado no poder desde 1964, até a segunda metade dos anos de 1970, sob diferentes ângulos, é analisada a situação do

magistério na tentativa de encontrar explicações para as precárias condições de funcionamento dos sistemas públicos de ensino, expressas em altas taxas de exclusão escolar, principalmente entre segmentos das camadas populares.

Na educação delineou-se uma política educacional que buscava adequar a escola ao novo modelo de desenvolvimento, tornando-a “eficiente e produtiva”, com vistas à preparação para o trabalho, para o desenvolvimento econômico do país, para a segurança nacional.

No campo da formação, esta política educacional reforçou o pressuposto tecnocrático, implementando modelos dicotômicos. Embora houvesse propostas de uma formação mais integral que articulasse ensino e pesquisa, as licenciaturas foram estruturadas com base na separação entre preparação pedagógica / conhecimento específico da disciplina, preparação para o ensino/preparação para a pesquisa.

Nos anos de 1980, apesar da redemocratização e das discussões propostas pelos trabalhadores da educação, a formação “aligeirada” tornou-se uma realidade, particularmente nas Universidades e faculdades privadas, como pode ser visto ainda hoje pelo vasto número de cursos de graduação e pós-graduação.

Nessa época, em um texto que se tornou referência no campo dos educadores, Guiomar Mello (1985) parte do caráter mediador da escola para estudar as representações e expectativas do professor face à escola, ao aluno e aos papéis que desempenham.

A tese central da autora passava pela defesa da competência técnica do professor vista como mediação através da qual se realizaria o sentido político da educação escolar. Nestes termos, a competência técnica envolveria tanto o domínio dos conteúdos de ensino pelo professor como o seu entendimento a respeito das relações entre os vários aspectos da escola, incluindo-se o peso da formação sobre o modo como percebe a organização da escola e os resultados de sua ação.

Bem diversa da tendência tecnicista dos anos de 1970, Mello denuncia ainda a lógica subjacente à organização do trabalho no interior da escola que acabara por fazer com que o professor perdesse seus instrumentos de trabalho: do conteúdo (saber) ao método (saber fazer), restando uma técnica sem competência. Na busca por mapear as causas da precariedade da prática docente, “estaria a dificuldade do professor em se

perceber como parte do problema do ponto de vista das deficiências de sua formação” (MELLO, 2000).

De certa forma, essa tese provoca impacto e gera um debate intelectual, na medida em que faz emergir uma polêmica em torno do significado de uma suposta concepção universal sobre competência, acima dos interesses de classe.

No horizonte de pensar a formação do educador, Saviani (1980) afirmava a necessidade de que o curso de Pedagogia fornecesse uma fundamentação teórica que permitisse uma ação coerente, o desenvolvimento de uma consciência aguda da realidade em que os futuros professores iriam atuar e uma instrumentalização técnica que permitisse uma ação futura eficaz (SAVIANI, 1980). Como forma de garantir o cumprimento dessas finalidades, cada disciplina do curso de Pedagogia deveria ser trabalhada de modo que os alunos chegassem a uma teoria geral de educação "no nível atitudinal (o que o educador precisa viver), no nível crítico-contextual (o que o educador precisa fazer), no nível cognitivo (o que o educador precisa saber), no nível instrumental (o que o educador precisa fazer)" (SAVIANI, 1980).

Do ponto de vista da prática de pesquisa, os anos de 1980 deixaram uma lacuna, em termos do conhecimento sobre as práticas pedagógicas efetivas que estavam acontecendo na sala de aula. Geraldi e Fiorentini (1998) reforçam essa crítica ao afirmarem que as pesquisas sobre ensino e formação de professores passaram a priorizar o estudo de aspectos políticos e pedagógicos amplos. Os saberes escolares, os saberes docentes tácitos e implícitos e as crenças epistemológicas, seriam muito pouco valorizados e raramente problematizados ou investigados tanto pela pesquisa acadêmica educacional como pelos programas de formação de professores (GERALDI e FIORENTINI, 1998).

Na busca por efetuar um balanço da pedagogia crítico-social dos conteúdos, Libâneo (1999), procura atualizar o "conteudismo", chamando a atenção para as interpretações equivocadas que esvaziavam a abordagem, na identificação mecânica entre "conteúdo" e "matéria". Mesmo alargando-se o sentido do que entendemos por "pedagogia dos conteúdos", permanece o desafio de pensar nas relações que o professor estabelece com os saberes, considerando-se que na ação prática, saberes de

diferentes ordens (entre os quais se situam os conteúdos de ensino) são por ele mobilizado.

A pedagogia fundada em conteúdos, idealizada por educadores críticos nos anos de 1980, tinha como justificativa a transformação política da escola e da sociedade e colocava como necessidade o recurso aos conhecimentos universais. Todavia, o que assistimos foi "o florescimento de um discurso de culpabilização do professor, dramaticamente similar ao discurso de culpabilização dos alunos que florescera nos anos de 1960 e 1970" (LIBÂNEO, 1999). Nessa abordagem, o ponto central é a concepção de que a aprendizagem se faz a partir do domínio da teoria e dessa ótica, o conteúdo tem papel determinante, na relação conteúdo-forma, pois como coloca Veiga (1993, p.91), "na relação conteúdo-forma, ao conteúdo cabe o papel determinante, porém essa determinação não é absoluta (...) a forma tem sua especificidade"

É com base neste quadro que a formação de professores torna-se um problema a ser resolvido fora dos espaços desvalorizados da formação regular. À maneira dos programas de educação compensatória da década de 1970, as práticas de formação dos professores foram também definidas como oportunidade para o professor "compensar" a má formação recebida nos cursos regulares. E é na década de 1980, que começam a se delinear os primeiros estudos em busca de "alternativas para a Didática, a partir dos pressupostos da Pedagogia Crítica" (VEIGA, 1991, p.39). Ou seja, a superação de um intelectualismo formal do então enfoque tradicional, que tinha a intenção de evitar o espontaneísmo escolanovista, combatendo o tecnicismo e resgatando as tarefas especificamente pedagógicas, até então desprestigiadas pelo discurso imperativo reprodutivista (VEIGA, 1991).

Denunciando a perspectiva positivista que caracterizaria a dicotomia entre teoria e prática, muito presente nos currículos dos cursos, Candau e Lelis (2002) buscam na filosofia da práxis um recurso para pensar uma visão de unidade entre os dois pólos na perspectiva de uma teoria revigorada. Trabalham a relação teoria e prática no sentido de identificar nas práticas de formação de especialistas e professores, as concepções que estariam informando aquela relação.

Entendo que a teoria em si não transforma o mundo. Pode contribuir para sua transformação, mas para isto tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar, tem que

ser assimilada pelos que vão possibilitar, com suas ações, tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora, se insere um trabalho de educação das consciências, de organização de meios materiais e planos concretos de ação: tudo isso como caminho indispensável para desenvolver ações reais e efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação.

Pensando alternativas para os cursos de licenciatura, Candau (1997) defende o primado do conteúdo específico sobre o conteúdo pedagógico na formação do professor, ou seja, a competência básica de todo e qualquer professor é o domínio do conteúdo específico. Somente a partir deste ponto é possível construir a competência pedagógica.

De acordo com a autora, é a partir do conteúdo específico, nos cursos de licenciatura, em íntima articulação com ele, que o tratamento pedagógico deve ser trabalhado, assim, enquanto as unidades específicas, faculdades, institutos superiores de educação, não assumirem como responsabilidade própria a formação de professores, muito pouco poderá fazer as unidades ou faculdades de educação.

Do ponto de vista conceitual, parte-se do conteúdo específico para trabalhar a dimensão pedagógica em íntima relação com ele. Assume-se que a liderança deve ser da área específica com a colaboração íntima das unidades de educação. A responsabilidade deverá ser partilhada intimamente, mas o primado é da área de conteúdo específico.

Esse posicionamento de Candau (1997) é importante no que se refere ao investimento no saber disciplinar, sem o qual não se efetiva a atividade de transmissão de conhecimento, mesmo considerando-se que o que ensinar teria a primazia sobre o como ensinar. Por outro lado, gera certo incômodo, pois temos que admitir que os professores, seja pelo motivo que for, estão, a cada dia, com mais dificuldades para ensinar; que vêm aumentando a cada dia os problemas sociais, culturais, disciplinares, dentro da escola.

É inegável que temos problemas com a falta de domínio de conteúdos por parte dos professores, com práticas docentes obsoletas, com o não enfrentamento da

diversidade social e cultural dos alunos, com a avalanche de novas tecnologias da comunicação e informação, com as deficiências de gestão da escola e do currículo. Contudo, é inegável, também, que muitas soluções adotadas como “inovadoras”, não têm sido bem sucedidas, a exemplo de querer se fazer uma separação entre a concepção “política” da formação de professores e as formas “pedagógicas” de viabilização dessa formação.

De acordo com Libâneo (2004) é inconcebível hoje dizer que os problemas da formação não são técnicos, mas políticos. Segundo o autor, “são políticos, mas também são técnicos, no sentido de que a formação de professores implica competências teórico-metodológicas, modos de atuar, de saber fazer, de saber agir moralmente, etc”.

Por isso, a formação de professores deve atender a demandas que dizem respeito, em especial, às formas de se garantir uma aprendizagem de qualidade a todos os alunos. Daí a necessidade que temos de conhecer os ‘saberes e fazeres’ do professor, para pensar em um perfil de sua formação, com base nas necessidades concretas das suas práticas, o que implicaria, necessariamente, numa maior ênfase ao conhecimento pedagógico.

Fazendo um balanço, resguardando as proporções, chegamos à década de 1990 sem muitos avanços sobre o conhecimento dos processos de ensino e de formação, presos a uma concepção de competência que pouco avançou sobre quem são os professores, o que sabem, o que não sabem, como ensinam, como aprendem, que problemas enfrentam no cotidiano de sua prática profissional.

Talvez tudo isso tenha ocorrido porque sabemos que a cada dia sabemos menos, sobre tudo, e essa consciência têm nos feito mais cuidadosos em definir, pensar projetos para formação de professores, sem as fórmulas teóricas abrangentes que invadiram o campo da educação até bem pouco tempo. Há, efetivamente, uma separação, um distanciamento, um muro, entre a legislação, as políticas e diretrizes, o mundo acadêmico e as questões pedagógico-didáticas efetivas da formação dos professores, que intimamente se relaciona com a sala de aula. Isto é um paradoxo porque é na sala de aula, é na base do sistema que as coisas efetivamente mudam, é lá que sabemos o que os alunos aprendem como aprendem e o que fazem com o que aprendem.

Pimenta (2005) afirma que:

Os cursos de formação de professores permanecem numa lógica curricular que nem sempre consegue tomar a profissão e a profissionalidade docente como tema e objetivo da formação. Muitas vezes, seus professores desconhecem o campo educacional, valendo-se do aporte das ciências da educação e mesmo das áreas de conhecimentos específicos desvinculados da problemática e da importância do ensino, campo de atuação dos futuros professores (PIMENTA, 2005, p. 37).

Não se trata de desconsiderar ou desvalorizar o conhecimento das teorias – assim como propõe a “epistemologia da prática”. Trata-se de abordá-las como elementos de análise e expressão da prática e do contexto profissional dos professores. Para Kuhlmann (*apud* ARCE, 2001), a formação dos educadores deve pautar-se na capacitação teórica que permita, a partir da reflexão e do pensamento crítico, trazer das abstrações um alimento para a prática cotidiana. Os saberes teóricos devem se articular, ao mesmo tempo, aos saberes da prática, ressignificando-os e sendo por eles ressignificados. Isto não quer dizer que a prática – e os conhecimentos dela provenientes – devam ser supervalorizados na formação dos professores.

Nesse sentido, Gimeno Sacristán (2005) afirma que podemos pensar através da ciência e alerta que transmitir ciência aos futuros professores não equivale a fazê-los pensar de maneira diferente. Nessa questão residiria o fracasso da formação de professores, pois a ciência que é passada não ajuda os futuros professores a pensar. O autor aponta, ainda, que para educar é necessário que se tenha “um motivo, um projeto, uma ideologia” e que esses itens têm sido um capítulo ausente nos cursos de formação do professorado.

Moraes (2001, p. 14) corrobora essa afirmação quando escreve que, atualmente, a fragmentação do real, a diluição dos sujeitos, a ênfase na empiria como limite, nos fez perder o horizonte de um “*ethos*”, que como os gregos anteviam, é o modo pelo qual o ser humano realiza aquilo que lhe é próprio como ser pertencente à “*polis*”, ser social por excelência. Isto é, nos faz perder o sentido da proposição, “demasiadamente humana”, da intersecção entre a experiência do contingente e o reconhecimento de uma certa universalidade, proposição, aliás, intolerável ao discurso neo-pragmático de resultados imediatos.

Mesmo considerando a importância da aproximação com as práticas escolares na formação inicial, confirmo a idéia de que é a teoria que pode oferecer aos professores perspectivas de análise para que compreendam “os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os”. Nesse processo, “(...) é fundamental o permanente exercício da crítica das condições materiais nas quais o ensino ocorre e de como, nessas mesmas condições, são produzidos os fatores de negação da aprendizagem” (PIMENTA, 2005, p. 26).

A reflexão sobre a prática, neste sentido, exige um distanciamento e um certo estranhamento da própria prática, além da apropriação e produção de teorias, para que se possa analisá-la criticamente. Desta maneira, a teoria – e sua utilização para analisar a atividade de ensino – e não a prática, apresenta-se como possibilidade de superação do praticismo da racionalidade técnica e mesmo da racionalidade prática. Além disso, acredito que é a universidade, também, o lugar da reflexão e do pensamento crítico. A aproximação das práticas escolares, em nenhum momento pode perder de vista que a universidade é o local mais qualificado para a formação de professores.

A teoria pedagógica e a prática docente referem-se a uma relação que não pode ser unívoca, nem linear (CATANI, 1997), pois implicam numa relação dialética, que vem requerer dos professores uma postura reflexiva.

De um lado, buscando a compreensão dos conteúdos teóricos e, de outro, o desenvolvimento de uma análise sobre as formas mediante as quais eles têm incorporado e traduzido os elementos diversos que compõem as teorias por eles estudadas (CATANI, 1997, p.36).

Mas será que esta forma de entender o conhecimento e a ação, perpetua a divisão social do trabalho, separando o mundo acadêmico – o dos pesquisadores, os que pensam – do mundo escolar – o dos professores, os que executam? Nesta separação, cabe aos primeiros investigar e elaborar conhecimentos para que os segundos os apliquem. Os professores, neste contexto, vêm-se, portanto, num beco sem saída: negar sua condição de produtores de conhecimentos, aceitando cegamente tudo o que vem de fora ou, simplesmente, rejeitar os saberes acadêmicos em favor dos

saberes da tradição pedagógica? O problema é que, em ambos os casos, o professor não é visto como sujeito de conhecimento e responsável pelo seu desenvolvimento profissional, e, sim, como um “transferidor de saberes, exercitador de destrezas” (FREIRE, 1998, p.162).

Diante dessas questões, pode-se considerar que o professor não é apenas um técnico especialista cuja atividade se define como meramente instrumental, nem tampouco um profissional totalmente autônomo que reflete continuamente sobre sua ação. Acredito que a ação do professor movimenta-se entre esses dois extremos, pois a atividade docente está em constante processo dialético, influenciada pelas condições sociais existentes.

2.2.3. A binomia teoria-prática

É por todo esse movimento, de afirmação e negação dos anseios para a formação dos educadores, que uma das grandes críticas feitas aos cursos de formação envolve a relação teoria-prática. As disciplinas pedagógicas, assim como as específicas, acabam por serem ministradas dentro de uma visão de transmissão de conhecimento apenas, sem que sejam estabelecidos princípios organizadores que permitam ligar os saberes e lhes dar sentido. Daí a preocupação em discutir na formação do professor, a dissociação usual entre o ensino dos conteúdos específicos e o ensino de suas metodologias, assim como entre o ensino dos conteúdos específicos e o ensino das disciplinas pedagógicas.

A abordagem teórica é imprescindível na formação de um educador crítico, pois constitui-se num dos elementos básicos para a análise qualitativa da realidade, favorecendo a superação de uma concepção fundada no senso-comum, passando a uma consciência filosófico-científica da prática pedagógica (SAVIANI, 1989). Porém, essa dimensão teórica precisa estar vinculada ao contexto educacional. A investigação da prática educativa, à luz do referencial teórico, constitui-se, hoje, num importante elemento dispositivo, que permite refletir para além dos limites laborais.

Brzezinski (1998, P.172) discute a dicotomia teoria e prática na formação do professor definindo teoria e prática como o “eixo curricular que indica o núcleo articulador da formação do profissional de educação“. A autora defende principalmente a questão de que “teoria e prática são indissociáveis e devem perpassar o currículo de formação do educador” (*op cit.*, p.172). Isso, segundo a autora, implicaria a “desvinculação” da teoria ou da prática associada a uma determinada disciplina e/ou período do curso. A relação teoria-prática deve estar presente durante todo o processo de formação do professor, dando a possibilidade de compreensão das relações entre o quê, como e para quê ensinar. Saviani (*apud* BRZEZINSKI, 1998, p.168) argumenta que a “teoria é a orientadora da prática (ação) que possa transformar o já existente”.

Do mesmo modo, Schön (1995) vê o dualismo entre pensamento e ação, teoria e prática, academia e a realidade do dia-a-dia e enfatiza a importância da prática aplicada aos conhecimentos adquiridos nas aulas teóricas. Ainda segundo Schön, a relação entre teoria e prática na área de educação, assim como em outras, deve estar presente a todo o momento, pois é muito importante mostrar para o aluno a aplicabilidade do que ele está aprendendo, afinal se ele achar que determinado assunto não lhe servirá para nada, então, por que aprendê-lo?

As propostas curriculares dos cursos de Pedagogia – principalmente os das universidades públicas – assumem a intenção de distanciar-se da perspectiva técnica, procurando superar a dicotomia entre teoria e prática e entre aqueles que pensam e os que executam (PIMENTA, 2005), considerando que os professores são também produtores de conhecimento, ainda que restritos, em certa medida, pelas condições em que é realizado seu trabalho.

A eficiência do estágio curricular na universidade também é discutida. A favor da mudança na atual concepção do estágio curricular nos curso de licenciatura, Fávero (2001) propõe a concepção dialética na qual teoria e prática sejam o núcleo articulador da formação do profissional, pois, assim como Brzezinski (1998), Fávero argumenta que elas são indissociáveis. A prática é o ponto de partida e de chegada. A consequência disso é que ninguém se tornará profissional apenas porque “sabe sobre” os problemas da profissão e por ter estudado algumas teorias a respeito, como explica: “Não é só com o curso que o indivíduo se torna profissional. É, sobretudo,

comprometendo-se profundamente como construtor de uma práxis que o profissional se forma” (FÁVERO, 2001, p.65).

Há também pesquisadores que acreditam ser importante procurar compreender o processo de “re-produção” do conhecimento do professor e como ele aplica o conhecimento teórico em sua prática de sala de aula. Em contrapartida, Bernard Charlot (2005) diz não pensar que exista um problema de desarticulação entre teoria e prática, mas sim, um “problema de diálogo entre dois tipos de teoria”: uma que é “enraizada” nas práticas do cotidiano escolar e outra que é desenvolvida na área das pesquisas e nas idéias de seus pesquisadores. Esse posicionamento nos leva a repensar o tipo de contribuição que vem sendo oferecido pelas pesquisas que hoje abordam os temas relacionados ao cotidiano escolar, à formação de professores e ao trabalho coletivo na escola.

Retomando as argumentações anteriores é importante que haja um diálogo entre as diversas teorias adquiridas pelo professor, sejam elas em curso de formação de professores, ou até mesmo em formações continuadas. A partir desse diálogo das teorias, o professor pode estabelecer um elo com a prática, de acordo com seu contexto de trabalho.

CAPÍTULO 3 – OU ISTO, OU AQUILO: DILEMAS E APRENDIZAGENS DOS PROFESSORES INICIANTES

Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo...
e vivo escolhendo o dia inteiro!
Não sei se brinco, não sei se estudo,
se saio correndo ou fico tranqüilo.
Mas não consegui entender ainda
qual é melhor: se é isto ou aquilo.
(Cecília Meireles)

É importante refletir que a profissão docente vai sendo construída à medida que o professor articula o conhecimento teórico-acadêmico à cultura escolar e à reflexão sobre a sua prática, numa tentativa de superar o modelo da racionalidade técnica. Ou seja, superar aquele em que a competência restringe-se ao conhecimento de metodologias de ensino, ao domínio de procedimentos de gestão e funcionamento do grupo em sala de aula e ao manejo de técnicas de avaliação da aprendizagem, enfim, das técnicas do ensino, de um modo geral.

Para organizar a reflexão que se segue, é fundamental considerar que o processo de formação é algo que se prolonga por toda a nossa vida. Esse processo contínuo de formação é caracterizado por três aspectos, discutidos por Contreras (2002). O primeiro refere-se à provisoriedade dos conhecimentos, porque são socialmente produzidos. O segundo aspecto refere-se à consideração de que o professor lida com sujeitos; o fundamento do seu trabalho é a educação de sujeitos, portanto, históricos e em permanente movimento. O terceiro e último aspecto refere-se às mudanças nas relações sociais e interpessoais em desenvolvimento. Tais aspectos, que configuram a atividade docente, fazem com que o professor esteja em constante desenvolvimento profissional.

Considerar estes aspectos no processo de formação, não significa, entretanto, considerar que a formação dos professores poderá ser restrita ou simplificada, já que a aprendizagem ocorre durante toda sua carreira profissional. Pelo contrário, para iniciar o trabalho docente é necessário que o professor tenha passado por um sólido aprofundamento teórico e prático sobre a realidade social em que vai atuar para que

consiga analisar e planejar sua ação. A formação profissional deverá proporcionar ao professor todos os fundamentos históricos, filosóficos, sociológicos, psicológicos e metodológicos que orientarão sua ação no campo educacional.

Por outro lado, na atual fase do desenvolvimento do capitalismo, a divisão entre trabalho “intelectual” e trabalho “manual” esfacela e divide também o saber do ensino e da pesquisa, acentuando a ilusória divisão entre prática e teoria.

Nesse modelo, tende a ocorrer a descaracterização dos professores como produtores de saberes e reduz-se sua função somente à reprodução dos conhecimentos científicos desenvolvidos pelos pesquisadores na academia, como evidenciou em seus estudos, Sacristán (1995). Os debates que vêm sendo desenvolvidos em torno da valorização dos conhecimentos dos professores, no entanto, pretendem romper com o modelo tecnicista trazido pela divisão do trabalho produzida pela sociedade capitalista.

Por isso, assim como as pesquisas, os cursos de formação de professores precisam redirecionar as relações entre teoria e prática docente, procurando identificar quais conhecimentos são desenvolvidos pelo professor nesse percurso. Para identificá-los, torna-se importante investigar quais as situações problemáticas com as quais se deparam no calor da ação e como estas repercutirão nas tomadas de decisões e, por conseguinte, no seu processo de aprendizagem enquanto professor.

3.1 O professor iniciante e os impactos da realidade

A vivência durante dez anos como professora das séries iniciais do Ensino Fundamental, fez-me descobrir aos poucos que não há melhor lugar para se aprender a ser professor do que o próprio espaço da sala de aula. É lá onde tudo acontece: as alegrias, angústias, medos, acertos e desacertos. Mas ao mesmo tempo, tudo é muito intuitivo. Os caminhos são tortuosos e nem sempre as escolhas são as mais adequadas. Ainda assim, a cada tempo, as experiências vividas vão permitindo o pensar e repensar da ação.

Resgatando esses eventos da memória, me dou conta de que aprender a “ser professora” foi algo muito diferente de aprender a “dar aulas”, por isso, esse processo exigiu uma ampliação da minha visão de formação, assumindo um papel de aprendiz de investigação, valorizando e contrastando experiências e percursos de vida. Elizeu Souza (2004) diz que:

É na dinâmica da vida e nas histórias tecidas no nosso cotidiano que aprendemos dimensões existenciais e experienciais sobre nós mesmos, sobre os outros e sobre o meio em que vivemos. No entrecruzamento de nossas aprendizagens, a escola exerce um papel singular, visto que neste espaço ‘convivemos’ e internalizamos papéis sociais apreendidos no cotidiano familiar. (SOUZA, 2004, p. 78)

Na medida em que fui me inserindo no campo de atuação docente do “professor iniciante” me deparei com um universo complexo: o da dicotomia entre os saberes acadêmicos, construídos no campo de formação, e os saberes escolares, construídos no espaço de atuação.

Por isso, ressalto a importância de compreender o período de iniciação profissional, que envolve os primeiros anos de docência, no qual, acredito que os professores não só ensinam, mas também, aprendem. Para Tardif,

A aprendizagem dos saberes profissionais dos professores que atuam no ensino primário e secundário, isto é, dos saberes mobilizados e empregados na prática cotidiana, saberes esses que dela se originam, de uma maneira ou de outra, é que servem para resolver os problemas dos professores em exercício e para dar sentido às situações de trabalho que lhe são próprias (TARDIF, 2000, p.2).

Ou seja, evidenciam a importância para a compreensão de que estes saberes são construídos na interação social à medida que o sujeito vai iniciando a sua formação, com os conhecimentos referentes às áreas de ensino, a organização curricular, as experiências vividas enquanto alunos e na sala de aula enquanto professores, além da troca entre seus pares. Esse discernimento é essencial no desenvolvimento da aprendizagem do docente. Segundo esse autor, “(...) um professor tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma

personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas do contexto nos quais se inserem” (TARDIF, 2000, p. 15).

Com base neste pressuposto, o professor mobiliza seus saberes a depender da sua necessidade na dinâmica do seu trabalho, porém muitas vezes, não tem consciência clara que essa mobilização é parte integrante da sua formação construída ao longo do tempo. Identificar e refletir sobre esses saberes permitirá pensar numa proposta de formação docente articulando e promovendo “um novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades a respeito do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas” (TARDIF, 2002, p.23). Assim, é preciso considerar que, essas construções, mais sociais que cognitivas, segundo o autor, dependem muito da valorização que lhes são atribuídas por esses profissionais em constante formação.

A fim de repensar a formação inicial a partir da análise das práticas pedagógicas, Pimenta (1999) desenvolveu uma pesquisa a partir de sua prática com alunos de Licenciatura e destacou a importância da mobilização dos saberes da experiência na construção da identidade profissional do professor. A autora enfatizou nesse estudo, a prática social como objetivo central, possibilitando uma ressignificação dos saberes na formação dos professores.

Guarnieri (2005) diz que, ao se deparar com a situação real em que se dá a prática pedagógica, o professor iniciante pode abandonar, ou mesmo rejeitar os conhecimentos teórico-acadêmicos que recebeu em sua formação, porque não consegue aplicá-los em sua prática, adotando uma atitude mais pragmática. Tal postura do professor contribui para a sua adesão integral à cultura existente na escola, à medida que vai incorporando rotinas, tarefas, procedimentos e valores presentes nessa cultura que são considerados adequados pelos professores mais antigos. Assim sendo, o professor iniciante pode tornar-se passivo, resistente à mudança e procurar evitar conflitos, pela adesão a um modelo aceito e inquestionável.

O desenvolvimento profissional do professor pode ser abordado sob perspectivas distintas. Por exemplo, há o modelo do desenvolvimento pessoal, de profissionalização do professor; modelo de socialização ou ainda a perspectiva dos ciclos de vida, que é

uma abordagem que engloba as demais perspectivas citadas anteriormente (LOUREIRO, 1997) e a que optei por trabalhar no decorrer desse estudo.

Alguns autores fazem uma descrição de tendências, a exemplo de Huberman (2000, p.39), que, em seus estudos sobre o desenvolvimento da carreira docente, nos permite identificar como se caracteriza “o ciclo de vida dos professores”. De acordo com esse estudo, o professor passa por uma fase de “sobrevivência” e “descoberta”, ao iniciar seu percurso profissional, que possibilita o confronto com o *novo* e a *exploração* de possibilidades de ação, avançando, gradativamente, para uma fase de “estabilização”, em que, começa a tomar uma maior consciência do seu papel e responsabilidade, enquanto educador. Este *ciclo*, como define Huberman (2000, p.47), não se constitui em etapas fixas, mas sim num processo dinâmico e bem peculiar ao percurso pessoal de cada professor.

Para efeitos desta pesquisa, considero professores iniciantes aqueles que estejam há, no máximo, seis anos em exercício profissional. A justificativa para a escolha desse intervalo de tempo é referendada por Huberman (2000). As duas primeiras fases – “a entrada na carreira” e a “fase de estabilização” – contemplam o período de socialização profissional dos professores, como mostra o quadro a seguir:

Anos de serviço	Temas / Fases
1 – 3	Entrada na Carreira: sobrevivência e descoberta
	↓
4 – 6	Estabilização
	↙ ↘
7 – 18	Experimentação/Diversificação → Questionamento
	↓ ↙ ↓
19 – 30	Serenidade ↘ → ↙ Conservadorismo
31 – 40	Desinvestimento (sereno amargo)

Quadro 4 – Fases da Carreira: modelo de Huberman, 2000, p.48

Há influências pessoais, profissionais e contextuais que influem sobre os professores. A isso se refere Huberman (2000) ao afirmar que “o desenvolvimento de uma carreira é, pois, um processo, não uma série de acontecimentos. Para alguns,

esse processo pode parecer linear, mas, para outros, há oscilações, regressões, becos sem saída, declives, descontinuidades. O fato de encontrar seqüências-tipo não deveria ocultar o fato de que há pessoas que jamais deixam de explorar, ou que jamais chegam a estabilizar-se, ou que se desestabilizam por motivos de ordem psicológica (tomada de consciência, mudança de interesses, mudança de valores) ou externa (acidentes, mudanças políticas, crises econômicas)" (HUBERMAN, 2000, p.42).

Acredita-se que o trabalho mais difundido nos últimos anos relativo ao ciclo vital dos professores seja a pesquisa realizada na Suíça por Huberman (2000), mediante questionários e entrevistas com 160 professores do ensino secundário. A primeira etapa identificada pelo autor é a 'entrada na carreira', que inclui as fases de 'sobrevivência' e de 'descobrimento'. A sobrevivência traduz-se no "choque com a realidade": a preocupação consigo mesmo, as diferenças entre os ideais e a realidade. O descobrimento traduz o entusiasmo do começo, a experimentação, o orgulho de ter a própria classe, os alunos, de fazer parte de um corpo profissional.

A experiência de entrada, segundo Huberman (2000), pode ser vivida, segundo os professores, como fácil ou difícil. Os que informam que é uma etapa fácil mantêm relações positivas com os estudantes, consideráveis senso de domínio do ensino e mantêm o entusiasmo inicial. Os professores que informam que é uma situação negativa, associam-na a uma carga docente excessiva, à ansiedade, a dificuldades com os estudantes, a grande investimento de tempo, ao sentimento de isolamento, etc.. Isso é algo que pude perceber também no estudo sobre o processo de socialização de professores principiantes de Marcelo Garcia (1999).

Entre os quatro e seis anos de experiência docente produz-se a fase de Estabilização. Frequentemente ela coincide com a obtenção de um cargo efetivo como professor e com o estabelecimento de um compromisso deliberado com a profissão. Esta etapa caracteriza-se por um maior sentimento de facilidade no desenvolvimento das classes, domínio de um repertório básico de técnicas instrucionais, assim como de ser capaz de selecionar métodos e materiais apropriados em função dos interesses dos alunos. Os professores nesta etapa atuam de forma mais independente e geralmente se sentem razoavelmente bem integrados com os colegas e começam a pensar na promoção.

A terceira fase denomina-se Experimentação ou Diversificação. É uma fase que não é igual para todos os professores. Para alguns deles, suas energias se canalizam principalmente na melhora de sua capacidade como docente: diversificam métodos de ensino, experimentam novas práticas, e freqüentemente buscam fora de classe um estímulo profissional. Outros grupos de professores centram seus esforços na busca da promoção profissional pelo desempenho de funções administrativas. Um terceiro grupo de professores caracteriza-se por irem, pouco a pouco, diminuindo seus compromissos profissionais, alguns abandonando a docência ou dedicando-se paralelamente a alguma outra coisa. Para esses professores, esta fase supõe uma Reformulação, cujas características podem ir de um ligeiro sentimento de rotina a uma crise existencial real em relação à continuação na carreira (HUBERMAN, 2000).

A quarta etapa representa a 'busca de uma situação profissional estável', e desenvolve-se entre os 40 e os 50-55 anos. Este é um período que pode ser de mudança mais ou menos traumática para os professores que, freqüentemente se questionam sobre a própria eficácia como docentes. Inlui também, o fato de estarem rodeados de gente mais jovem, tanto por parte dos alunos (que cada vez chegam mais jovens) como de seus próprios colegas.

Há dois grupos de professores: o primeiro caracterizado pela 'Serenidade' e 'distanciamento afetivo'. Trata-se, como assinala Huberman (2000) mais de um estado de ânimo em que os professores se sentem menos enérgicos, até mesmo menos capacitados, porém mais relaxados, menos preocupados com os problemas cotidianos da classe. Vai-se produzindo, também, um distanciamento afetivo com relação aos alunos, provocado principalmente porque os alunos vêem o professor mais como um pai do que como um igual. Estes são professores que deixam de preocupar-se com a promoção profissional e se preocupam mais em ter prazer com o ensino.

Esses professores convertem-se na coluna vertebral da escola, os guardiões de suas tradições. Os de um segundo grupo, no entanto, se imobilizam, tornam-se amargurados e é pouco provável que se interessem pelo próprio desenvolvimento profissional. É a fase chamada 'Conservadorismo': tem a ver com a atitude, de alguns professores que têm entre 50 e 60 anos, de queixa sistemática contra tudo: os colegas,

os alunos, o sistema. É uma queixa não construtiva e, pois, conservadora (HUBERMAN, 2000).

A última etapa identificada por Huberman é a 'Preparação para a aposentadoria'. Encontram-se três padrões de reação diante dessa etapa: uma é um 'Enfoque positivo', e supõe um interesse em especializar-se ainda mais, preocupando-se mais com a aprendizagem dos alunos, trabalhando com os colegas com quem se dá melhor. Um segundo padrão é o "Defensivo" que, sendo semelhante ao anterior, mostra menos otimismo e uma atitude menos generosa relativamente às experiências passadas.

Finalmente, Huberman (2000) encontra os "Desencantados", pessoas que adotam padrões de desencanto com respeito às experiências passadas, estão cansadas e podem ser uma frustração para os professores mais moços.

Tardif (2002) chama a atenção para a dimensão temporal que está embutida nos saberes docentes. Segundo o autor as bases dos saberes profissionais parecem construir-se nos cinco primeiros anos de docência. Esse período estimado, leva em consideração a pesquisa realizada pelo autor, que chega a conclusão de que a relação entre os saberes profissionais e a carreira docente comporta "diferentes facetas" e que esta relação está, fundamentalmente, associada ao tempo.

A expressão "choque com a realidade" (TARDIF, 2002, p.82) está relacionada ao processo de socialização profissional do professor, vividos nos primeiros tempos de profissão. Silva (1997, p.54), também faz uso dessa expressão, que é atribuída à fase inicial de carreira dos professores e traduz o impacto provocado pelas suas vivências na prática e é considerada como uma fase que pode perdurar por um período de tempo instável, mais, ou menos longo. De acordo com a autora, nesse período, em torno de até seis anos de carreira, é que os docentes sofrem seus primeiros impactos com a realidade escolar, sendo levados a refletir, seja resignificando e/ou preservando posturas que, em seus cotidianos, adotam como possibilidades de ação. Ainda nesse mesmo período, vão estabelecer interações com seus pares, construindo algumas lógicas importantes que poderão se tornar definitivas para suas ações docentes.

Foi Simon Veenman (*apud*, SILVA, 1997) que popularizou o conceito de "choque da realidade" para referir-se à situação que muitos professores atravessam em seu primeiro anos de docência. Segundo esse autor holandês, o primeiro ano caracteriza-se

por ser, geralmente, um processo de aprendizagem intensa - na maioria dos casos, do tipo ensaio-e-erro - caracterizado por um princípio de sobrevivência e por um predomínio do valor do prático. Os programas de iniciação procuram estabelecer estratégias para reduzir ou reorientar o chamado "choque da realidade". Os professores principiantes vêm-se diante de certos problemas específicos de sua condição profissional. O autor sugere que os problemas que mais ameaçam os professores principiantes são a imitação acrítica de condutas observadas em outros professores; o isolamento em relação a seus colegas; a dificuldade para transferir o conhecimento adquirido em sua etapa de formação; e o desenvolvimento de uma concepção técnica do ensino.

Esses problemas estão relacionados ao trabalho dos professores com aquilo que é perspectiva da sua própria prática em geral (incerteza, instabilidade, singularidade, conflito de valores). Por assim entender esse processo, Zabalza (1994, p.64) "afirma que o professor é um profissional racional", ou seja, suas ações situam-se num contexto inderteminado em que se espera ser capaz de considerar todas as variáveis que intervêm nas suas ações e possa adaptá-las a essa conjunção dialética. É exatamente por ter essa característica, que a prática dos professores se constitui em algo tão complexo. Principalmente nos primeiros anos de docência, quando são iniciantes na profissão.

Refletindo sobre o conjunto dessas questões, pode-se dizer que, se o espaço da sala de aula favorece ao professor uma diversidade de possibilidades de ação e que os professores transitam nesse espaço, meio as imprevisibilidades, ensinar, nessa perspectiva, é como se "lançar numa aventura": não se sabe ao certo o que vai se encontrar pelo caminho e como cada obstáculo será vencido.

Por isso é muito importante pensar: ao deparar-se com os problemas e dificuldades, a que recursos teórico-práticos o professor iniciante recorre ou cria para tomar decisões que possibilitem superá-las?

3.2 Ou isto, ou aquilo: os dilemas

Quando Cecília Meireles escreveu o seu famoso poema “Ou isto, ou aquilo” feito de versos tão singelos, mesmo que não fosse essa a intenção, marcou uma lição permanente de vida nesses dilemas: com a passagem dos anos as alternativas se refinam. Assim também é a nossa vida de educador!

Em meio a tantas dúvidas, há momentos em que precisamos fazer algumas opções pedagógicas. Nesse momento, a escolha não é só técnica; a escolha da nossa prática pedagógica está vinculada à maneira de vermos o mundo, depende do que desejamos construir ou transformar, depende também da dimensão do desafio que nos é posto e da nossa trajetória pessoal e profissional. Por isso, o nosso fazer pedagógico sempre será uma eterna escolha: “ou isto, ou aquilo”!

Estamos permeados de alternativas e nunca sabemos realmente, quais caminhos trilhar, ou qual deles nos trará bons êxitos. O que sabemos, com certeza, é que nossa vida é um buscar constante e nesse buscar, eis o grande dilema: qual caminho seguir? Entre tantos dizeres, discursos e cursos, concepções, abordagens, metodologias, como escolher o melhor caminho? O que são, enfim, os dilemas?

Do grego *dilemma*, segundo o Dicionário Aurélio do Século XXI, “dilema” no sentido lógico da palavra é o “raciocínio cuja premissa é alternativa, de sorte que qualquer dos seus termos conduz à mesma consequência”, ou mesmo; no sentido figurado, é uma “situação embaraçosa com duas saídas difíceis ou penosas”.

Ainda, ao buscar a definição de dilema, encontrei em dicionários de filosofia (MORA, 1998; LALANDE, 1999) definições deste termo dentro da lógica tradicional e que, de modo geral, o definem como uma situação de “oposição de duas teses, de tal modo que, se uma delas é verdadeira, a outra terá de ser considerada falsa, e vice-versa” (MORA, 1998, p.188) sendo uma delas falsa e outra verdadeira, tendo o sujeito que escolher uma apenas. Para Lalande (1999, p.260) dilema é um “sistema de duas oposições contraditórias, entre as quais se é colocado na obrigação de escolher”.

Todas essas definições me levam a uma única questão: “O ensino move-se num contexto de incerteza”, ou seja, de acordo com ZABALZA (1994), os professores não atuam a partir de princípios teóricos gerais derivados de um saber acadêmico, nem

tampouco atuam a partir de destrezas técnicas adquiridas a um nível geral e descontextualizado. Há um tipo de racionalidade que é prática, que se adequa à característica de intervenção dos professores. A sua atuação pode ser descrita como uma constante conversação entre os tipos distintos de racionalidade (o que saber, o que sabe fazer, o que está disposto a fazer, etc.). Esta é a essência dinâmica e dialética dos dilemas, “um conjunto de situações bipolares ou multipolares que se apresentam ao professor no desenrolar da sua atividade profissional” (ZABALZA, 1994, p. 56).

Ressaltando que os dilemas são fenômenos potenciais sobre os quais deve se centrar a formação dos professores, Caetano (1997, p.218), utiliza-os como ponto de partida nos processos de investigação sobre a ação e, conseqüentemente, dos saberes constituídos pelo professor nesse entremeio. A resolução dos conflitos vividos pelo professor não é fácil, nem sempre é possível, mas acima de tudo, é importante que seja fonte de inquietação, pois esta é o germe da mudança. Para Caetano, os dilemas são vistos como: “vivências subjetivas (não as situações externas), os conflitos interiores, cognitivos e práticos, ocorridos em contextos profissionais e em relação aos quais o professor equaciona duas ou mais alternativas (de ação e/ou de valoração)” (CAETANO, 1997, p. 194).

A atividade educativa cotidiana gera tensões emocionais no professor que são determinantes da sua ação, sendo as suas decisões e resoluções feitas com o intuito de reaver o equilíbrio em que desenvolve essa atividade.

Berlak e Berlak (*apud* ZABALZA, 1994), definem os dilemas como os “constructos que pretendem formular o tipo de tensões que existem no professor, em cada situação escolar concreta e na própria sociedade, e que dizem respeito à natureza do controle que os professores têm de exercer sobre os alunos na escola” (p. 67). Referem-se, assim, aos dilemas práticos.

De acordo com Lampert (*apud* ZABALZA, 1994), o dilema sugere a idéia de um conflito simultaneamente cognitivo e prático. Esta investigadora define os dilemas como “estruturas ambivalentes (...) que o professor tem de enfrentar no próprio decorrer da aula” (p. 74), e refere que as decisões tomadas pelo professor com vista à resolução dos dilemas consideram, além dos indicadores que a situação concreta lhe proporciona,

a idéia que o professor possui, acerca dos objetivos que definiu e as idéias do que acredita ser possível fazer nessas situações, bem como o conhecimento que tem dos seus alunos. Zabalza (1994) descreve o processo de tomada de decisões do professor perante um dilema, e este, em cada caso, inventa diversas estratégias que o colocam em posição de evitar conjunturalmente a contradição entre os seus objetivos, enquanto desenvolve a sua atividade, de maneira que se mantenha um ganho produtivo nas suas relações com os alunos e isso gera um saber, ou diria até, saberes.

Considerando os diversos estudos apresentados, podemos perceber que os dilemas podem ter diversas origens. Schön (*apud* CAETANO, 1997, p.210), referia-se “à importância de situações de incerteza, de conflitos de valor e de singularidade na mobilização de uma reflexão em ação”.

Os dilemas refletem bem a urgência da situação “aula” e da particular dificuldade de estabelecer padrões de atuação didática comuns a todos os professores: o fato de estar “em aula” atribui ao professor uma perspectiva própria em relação à situação, distintas daquela que têm os que a vêem de fora para dentro. A gestão prática da aula é uma tarefa essencialmente problemática, onde se jogam possibilidades de ação alternativas ou mesmo contrapostas e a sua dinâmica evolui, frequentemente, em termos de afrontamento de “espaços problemáticos”. O “problemático” ao que me refiro aqui, como componente básica da gestão do ensino, estabelece uma ligação entre o trabalho dos professores e a perspectiva prática dos profissionais em geral, no qual o espaço de atuação é favorável à “complexidade”, “incerteza”, “instabilidade”, “singularidade” e “conflito de valores”.

O ensino como gestão profissional de espaços problemáticos situa-nos na idéia central do paradigma – “o professor é um profissional racional” - um prático que põe o seu conhecimento em ação sobre situações concretas de ensino, e este, por sua vez, considerado atividade exploratória em que se conjugam o desejável com o possível e conveniente de cada situação.

Depois deste percurso sobre as concepções e definições dos dilemas, numa dimensão pedagógica, gostaria de apontar, ainda na ótica de Zabalza (1994), que os dilemas dos professores constituem um ponto de encontro entre o saber e o fazer docente, entre a experiência pessoal e a experiência profissional. E, por sua vez, a

semântica dos dilemas centrar-se-á não só em questões de natureza didática (como proceder em tal situação de ensino?), mas também em questões relacionadas com a execução dos conteúdos disciplinares específicos, dado que os conteúdos constituem, dentro dos dilemas, um importante núcleo de confluência entre o saber e a prática dos professores.

Como resolver ou gerir, então, os dilemas surgidos, mais ou menos originados pela subjetividade do indivíduo? Reconhecendo que o problema da resolução de dilemas é apontado na literatura como um processo complexo, de dimensão cognitiva e afetiva, os modelos de resolução sugeridos parecem privilegiar a linearidade e a lógica, o que, até certo ponto, contradiz a realidade vivencial e mesmo intuitiva dos processos utilizados pelos professores nos seus dilemas práticos.

De forma bem peculiar, Silva (1997) recomenda que os professores nos primeiros anos de carreira, para “aprenderem” a gerir os dilemas específicos da sua atividade profissional, sem que se convertam numa fonte de frustração, ansiedade ou desmotivação têm que sentir a necessidade de elaborar e desenvolver, em consonância com a especificidade da comunidade escolar, o seu “próprio projeto de formação continuada”, viabilizador da sua abertura à mudança e do seu desenvolvimento pessoal - profissional. Por outro lado, o crescimento em experiência e vivências profissionais, conseguido através de sucessivos e sentidos “choques”, representa, também, uma estratégia a que frequentemente recorrem os professores para gerir e procurar resolver os seus dilemas.

Assim, podemos pensar que a ação do professor não é apenas não se define como meramente instrumental, nem tampouco totalmente autônoma. Acredito que a ação do professor movimenta-se entre esses dois extremos, pois a atividade docente está em constante processo dialético, influenciada pelas condições sociais existentes.

Todas essas reflexões fornecem importantes subsídios para a análise do ingresso e das primeiras experiências dos pedagogos na profissão docente. Entretanto, será que toda situação que se caracteriza como problemática no percurso de ação do docente, mobiliza-o para uma nova aprendizagem? Sobre essas questões é que busquei refletir no desenvolvimento da presente pesquisa.

3.3 Docência: aprendendo “com” e “na” prática

O professor, em atividade de aula, dentro das quatro paredes que delimitam seu campo próximo de trabalho, é o principal responsável, junto aos alunos, pelas ações que desenvolve ou deixa de desenvolver. Sua autonomia para resolver os problemas que surgem neste ambiente de trabalho é, entretanto, relativa. Há fatores de conjuntura social, cultural e política que variam de escola para escola e interferem no desenvolvimento de suas ações em classe, os quais fogem, em grande parte, de sua alçada.

Há, por outro lado, situações imprevisíveis que surgem durante seu trabalho pedagógico e dizem respeito mais diretamente à sua ação e competência profissional. Essas situações exigem decisões e soluções que deveriam estar ao alcance do professor. Digo “deveriam” porque dependem de sua formação e conhecimento profissional em saber lidar com situações imprevisíveis, como também exigem que o professor reflita “em ação”, mobilize saberes e tome, rapidamente, a decisão que, no momento, considerar a mais adequada.

São essas múltiplas relações contextuais da ação docente e a imprevisibilidade do que acontece em sala de aula que configuram a prática pedagógica como complexa, exigindo dos profissionais que a exercem um alto nível de reflexão e autonomia profissional. É claro que essa autonomia depende, em grande parte, da formação inicial e continuada dos professores.

Paulo Freire, sabiamente, escreveu que:

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática (FREIRE, 1991, p. 38).

O que Freire (1991) vem afirmar é que a aprendizagem da docência ocorre durante toda a vida devido à própria natureza do trabalho docente, por isso pensar a constituição dos saberes dos professores somente no período da formação inicial, independente da continuada, isto é, daquela que acontece no próprio processo de trabalho, é negar a história de vida do futuro professor... É negá-lo enquanto sujeito de

possibilidades. Esta visão que separa a formação profissional em inicial e continuada parece fazer parte do pensamento simplificador presente no modelo da racionalidade técnica, já discutido em outros capítulos.

Em suma, a formação de professores sofre uma intervenção direta do contexto social, o qual define quais as competências, habilidades e atitudes esperadas do futuro docente. Segundo Marcelo García (1999, p.22), a formação de professores “não representa senão outra dimensão do ensino como atividade intencional, que se desenvolve para contribuir para a profissionalização dos sujeitos encarregados de educar as novas gerações”.

Buscando construir uma outra visão de formação docente, Marcelo García (1999) desenvolve o conceito de formação contínua, a qual se realiza integrando teoria e prática em um movimento de reflexão-ação fundamentado nos saberes acadêmicos e nas crenças e concepções que os atuais e futuros professores adquirem a partir de suas experiências. Para fazer essa elaboração segundo Marcelo García (1999) respalda-se no estudo de um autor chamado Lortie, ao afirmar que:

Os estudantes que iniciam um programa de formação já possuem algumas concepções, conhecimentos e crenças enraizados e interiorizados em relação ao que se espera de um professor, qual o papel de escola, o que é um bom aluno, como se ensina etc (GARCIA, 1999, p. 85).

Dito de uma outra forma, os saberes adquiridos nas práticas escolares anteriores são incorporados em um processo incidental, isto é, não são intencionalmente transmitidos, mas são adquiridos de acordo com o contexto escolar e as necessidades e expectativas de cada sujeito.

Essa lógica concebe a formação profissional como pronta e acabada, a qual parece negar o contexto dinâmico e complexo nos quais os profissionais da Educação irão desenvolver uma prática social, afetiva e intelectual.

Do que foi exposto até aqui, temos o desafio de tentar partir para a idéia de uma formação que articule os saberes acadêmicos com os experienciais. Ou seja, é necessário pensar em uma “formação em formação”, considerando também as concepções, crenças e saberes que são mobilizados na produção do trabalho docente.

Neste processo, o futuro professor se forma num movimento de ação reflexiva e de tomada de decisões cotidianas, o qual contribui para o seu desenvolvimento profissional. Acreditamos que a superação da idéia da “formação preparatória” só será possível quando assumirmos a perspectiva defendida por Freire:

É fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador. (FREIRE, 1998, p. 43):

Tardif (2002, p.78) argumenta que o saber da experiência constitui para os professores “os fundamentos da prática e da competência profissional”. A experiência provoca assim um efeito de retorno crítico aos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. Ela filtra e seleciona os outros saberes, e por isso mesmo ela permite aos (às) professores (as) retomar seus saberes, julgá-los e avaliá-los, e, então, objetivar um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana.

O conceito de experiência destes autores leva-nos a pensar que ela constitui-se, para o professor que inicia sua experiência na docência, em uma instância mediadora de ressignificação dos saberes adquiridos durante a formação pessoal e profissional.

Concebo a ressignificação como um processo criativo de atribuir novos significados a partir do já conhecido, validando um novo olhar sobre o contexto em que o sujeito está imerso. Nesse sentido, há uma aproximação do conceito de ressignificação que vem sendo desenvolvido por Jiménez:

O termo re-significação vem sendo usado, nesse contexto de troca, partilha e de aprendizagem com outro, como um processo de produção de (novos) significados e (novas) interpretações sobre o que sabemos, fazemos e dizemos... O processo de re-significação atua, portanto, sobre as experiências e os saberes em ação que vêm sendo produzidos pelos sujeitos que se encontram para falar sobre eles. (JIMÉNEZ, 2001, p.44):

Desta forma, quando estamos imersos numa prática social, em especial na sala de aula, nossas reflexões e significações sobre o que sabemos, fazemos e dizemos podem constituir-se em algo formativo para cada um de nós. É nesse processo de

produção de significados e de ressignificação de saberes e ações que nos constituímos professores; ou seja, aprendemos a ser professor e professora no trabalho.

É no trabalho, portanto, que o professor renova e ressignifica os saberes adquiridos durante todo o processo de escolarização, passando, então, a desenvolver seu próprio repertório de saberes.

Tardif (2002), nesse sentido, afirma que os professores são produtores de um saber que é social, por ser adquirido no contexto de uma “socialização profissional”. Nesse contexto, os saberes são incorporados, modificados, adaptados em função dos momentos e dos aspectos de uma carreira, ao longo de uma história profissional onde o professor também aprende a ensinar, fazendo o seu trabalho. Este saber é desenvolvido pelos professores no exercício de suas funções e na prática da sua profissão, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. É o saber produzido na e pela experiência profissional. Ghedin (2002, p. 135) corrobora essa idéia, afirmando que “é o professor quem procura articular o saber pesquisado com a sua prática, interiorizando e avaliando as teorias de sua ação, na experiência cotidiana. Deste modo, a prática torna-se o núcleo vital da produção de um novo conhecimento, dentro da práxis”.

Guarnieri (2005) também acredita que a aprendizagem profissional não se finaliza no curso de formação. Segundo a pesquisadora, que também realizou uma investigação com professores iniciantes, é no exercício da profissão que se consolida o processo de tornar-se professor; ou seja, o aprendizado da profissão a partir de seu exercício possibilita configurar como vai sendo constituído o processo de aprender a ensinar. “Tal construção ocorre à medida que o professor vai efetivando a articulação entre o conhecimento teórico-acadêmico e o contexto escolar com a prática docente” (GUARNIERI, 2005, p. 5).

Percebe-se, neste sentido, que o saber docente, como já se ressaltou, não se define somente no momento da formação acadêmica, ele vai se articulando com outros saberes adquiridos pelo professor durante sua trajetória de vida e, principalmente, com os saberes adquiridos durante a experiência profissional.

Compreender o saber em construção é romper com o entendimento do saber pronto e acabado e admitir um contexto escolar complexo, dinâmico e plural, composto

por sujeitos (docentes e discentes) em formação. E, ainda, “assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos,” (FREIRE, 1998, p.46).

A prática pedagógica neste domínio pode ser concebida como um processo dinâmico e diverso, da qual emergem saberes profissionais que vão se configurando num cenário de reflexão e ação; estes saberes não se formam num único espaço e tempo determinados, mas fazem parte da trajetória do ser. Deste modo, acreditar que a “formação” está centrada em um único momento do sujeito é negar o seu movimento social, histórico e cultural. De fato, esse movimento faz parte da vida, já que estamos imersos em práticas sociais e a prática educativa é uma delas.

É nesse sentido que a prática educativa assume importância enquanto espaço e tempo de formação profissional, incidindo como mais um lugar de experiência de vida, no qual podemos negar a reprodução de uma única forma de aprender e ensinar. Ou seja, negar a formação que controla, prescreve, determina e reproduz uma ordem social. Negar significa correr risco... É abrir o mundo para outras possibilidades... É conhecer-me naquilo que estou experienciando!

CAPÍTULO 4 – PERCEPÇÕES, INTERPRETAÇÕES E REFLEXÕES: A PROFISSÃO, OS DILEMAS E A FORMAÇÃO DOCENTE

As coisas têm muitos jeitos de ser.
Depende do jeito da gente ver
(...)
O amanhã de ontem é hoje.
O hoje é o ontem de amanhã.
O pouco pode ser muito. O quente pode ser frio.
(...)
Ver de um jeito agora e de outro jeito depois.
Ou melhor ainda ver na mesma hora os dois.
(Jandira Masur)

Neste capítulo, apresento a análise e discussão dos dados, tecendo comentários com base nos pressupostos teóricos já apresentados nos capítulos anteriores e de acordo com os procedimentos metodológicos, também explicitados no primeiro capítulo.

Conforme já detalhado, os dados foram agrupados em categorias e subcategorias analíticas de acordo com os temas deles emergentes. No entanto, reforço que essas categorias não são entendidas como distintas e isoladas, pois há uma evidente interligação entre elas, estabelecida neste trabalho por uma discussão sobre a relação dos dilemas da prática com a aprendizagem da docência. Assim, identifiquei três categorias de análise: A (auto) percepção sobre ser professor(a); os Dilemas da Prática e o Contexto da Formação.

1) *(Auto) percepção sobre ser professor(a)* – Categoria que analisa a identificação e a implicação do ser professor como aspectos marcantes no exercício profissional ao longo dos anos, através das vivências e convivências que vão sendo construídas, desconstruídas, organizadas, aperfeiçoadas e até mesmo moldadas, formando tanto a identidade pessoal quanto a profissional. Esse alicerce nem sempre é realizado apenas com boas lembranças; cada um sabe quanto lhe vale suas escolhas:

1.1 *A escolha profissional* – Indica que esta escolha, pode vir, ou não, do desejo pelo exercício profissional, mobilizando saberes, instigando a curiosidade de conhecer, oportunizando a aproximação educador/educando como fonte de interação, tanto em relação ao ensino/aprendizagem quanto à sensibilidade afetiva compartilhada entre eles. Ou contrariamente, a escolha pode ocorrer, a um “acaso do destino”, “por falta de opção”.

1.2 *O desafio de educar* – Traz a reflexão de que, educar é um processo desafiador que está envolto de aspectos positivos ou negativos, mas sobretudo, possibilita a construção da identidade do professor.

2) *Dilemas da Prática* – Categoria que analisa como são concebidas pelos professores, as situações que lhes provocam dúvidas quanto ao modo de agir, interferindo na sua ação/tomada de decisão, em sala de aula. Priorizei os dilemas a partir das reincidência nas falas dos professores nas três etapas de coleta de dados.

2.1 *Mediação didática* – Esta subcategoria aponta que a mediação didática é um dos aspectos que mais angustia os professores no desenvolvimento da sua ação docente, pois a intervenção educativa inclui um conjunto de interações e, como sistema didático, se insere em sistemas mais largos e esta depende de uma relação estabelecida entre o professor e seus alunos e de uma relação didática estabelecida de modo disciplinar ou interdisciplinar entre esse mesmo professor e os objetos de conhecimento.

2.2 *O processo de avaliar* – Levanta as dificuldades do ato de avaliar para o professor. Processo este que é mais externo do que centrado no êxito ou no fracasso da ação. Muitas vezes o que acontece são formas padronizadas que autorizam a atribuição de notas ou outras formas de classificação.

2.3 *Relação professor/aluno* – Discute que existe grande preocupação da parte do professor que, muitas vezes, fica sem saber como agir para resolver e prevenir os diversos entraves que surgem no cotidiano escolar. O que se observa é que, na maioria

das vezes, é delegada toda a responsabilidade do que não funciona na escola à educação familiar, enquanto também se deveria pensar em promover experiências educativas de interação social construtiva que favorecessem a sua formação.

3) *Contexto da Formação* - Categoria que analisa o impacto da formação inicial dos professores em exercício na aprendizagem da docência. Faz parte dos objetivos da formação dos professores aprender a transformar os conhecimentos curriculares em conhecimentos profissionais suscetíveis de serem mobilizados na e para a ação cotidiana e isso implica numa importante ruptura epistemológica geradora de tensões neste contexto institucional, no caso, a universidade.

3.1 *Saberes teóricos e práticos* – Aborda que a epistemologia da prática não precisa estar alicerçada em saberes validados exclusivamente no campo empírico, mas sim, na possibilidade de retradução de saberes de diferentes naturezas, incluindo-se aqui os saberes acadêmicos que estabelecem diálogo com situações práticas.

3.2 *Reflexão na ação e sobre a ação* – Discute a formação docente reflexiva e interacionada, na qual o saber-pensar e o saber-agir representam pontos-chave da aprendizagem do ser professor.

Decidi analisar os dados da pesquisa a partir das referidas categorias porque entendo que os professores abordam a sua prática e a organizam valendo-se de suas vivências, de suas histórias de vida e de seus valores. Portanto, seus saberes não são formados apenas por representações cognitivas, mas possuem também dimensões afetivas, normativas e existenciais. Os professores agem com crenças e certezas pessoais com base nas quais eles filtram e organizam a sua prática (LELIS, 2001; TARDIF e RAYMOND, 2000), por isso vivem os dilemas.

Como lembra Nóvoa (1995, p. 76), “o professor é uma pessoa; e uma boa parte da pessoa é o professor”. Arroyo (2000, p. 43) vai ratificar essa afirmação, dizendo que “somos, não apenas exercemos a profissão. Ser professores e professoras faz parte de nossa vida pessoal. É o outro entre nós.”

Tem-se, aqui, como pressuposto, que os processos de aprendizagem da docência passam pela capacidade que os docentes têm de exercer a sua atividade com certa autonomia, pelo sentimento de que controlam parte significativa do seu trabalho. A maneira como esses profissionais ensinam está, portanto, diretamente dependente daquilo que são como pessoa quando exercem a tarefa de ensinar. Seus conhecimentos são personalizados, porque lançam mão de saberes derivados, também, da sua própria personalidade, assim como seu pensamento e suas ações carregam as marcas dos contextos formativos vividos no percurso da formação acadêmica e profissional.

4.1 (Auto) percepção sobre ser professor(a)

Gosto de ser professora sim! Desde pequena que sonhava em ser professora (E P1).

Eu acho que acima de tudo a gente tem que gostar do que tá fazendo e quando você não gosta é melhor buscar outra profissão! (E P2).

Gosto de ser professor... quando eu digo que gosto, antes de falar se gosto, ou não, eu falo do prazer de ensinar, isso vem antes do gostar. Eu me encanto(...) quando você vê o aprendizado dos alunos... (E P4).

Acho que é um dom, pois desde criança, eu já pensava nessa profissão (E P5).

Gosto de orientar caminhos, gosto de ser professora (E P6).

Esta categoria buscou desvelar as imagens que os professores possuem sobre suas escolhas, seu trabalho e conseqüentemente, sua formação, pois tudo está diretamente ligado ao seu percurso de aprendizagem da docência e a construção da sua identidade profissional. Para este fim, iniciei minha abordagem questionando sobre a percepção que cada um possui do “ser professor”.

Importante ressaltar que a entrevista se constituiu no primeiro instrumento que utilizei para coletar dados, portanto, foi também o primeiro contato mais próximo que estabeleci com os colaboradores da pesquisa. Como ainda estávamos estabelecendo uma relação de confiança, senti que as respostas vinham carregadas de olhares, à espera de uma aprovação, ou não, assim como muitos foram os momentos de longo

silêncio, como se as respostas “fugissem” ao pensamento. No decorrer da conversa sentia que a tensão inicial já dava espaço para uma maior descontração e preocupação em detalhar respostas para contribuir mais e melhor com esse estudo.

Os extratos de discursos em destaque acima, embora representados por orações curtas e simples, em virtude do entrosamento inicial ao qual me referi, demonstram que o interesse e o gosto pela profissão advêm de motivações diversas. A maioria dos professores localizou a origem da opção no fato de que simplesmente gosta e sente prazer em ser professor.

O prazer de tá formando, o que a gente faz é algo que encanta... tudo depende da educação! (E P 1)

Ver os resultado dos seus alunos, ver que aprenderam alguma coisa, o resultado final do trabalho, isso é o que faz valer a pena (E P 3).

Eu me sinto feliz... quando vejo o aprendizado dos alunos (E P 6).

Em relação aos trechos em destaque, foi possível estabelecer, a partir dos enunciados, um padrão habitual que sintetiza idéias relativas sobre o “gostar de crianças” e à “importância de educar”, sendo assim, o melhor dessa profissão passa a ser (...) “o prazer de tá formando” (...) “o resultado dos alunos” (...) “o aprendizado dos alunos”.

O gostar de crianças é, muito freqüentemente, apontado como uma razão que mobiliza a permanência na profissão e se associa às características pessoais do professor. A importância de educar, nesse caso, é seguidamente apresentada como tendo um valor peculiar, o que sintetiza bem essa idéia, que pode ser percebida na formulação de um dos professores, que diz valorizar na atividade docente, especialmente, a possibilidade de “orientar caminhos”.

É possível perceber que alguns professores ainda se vêem como *missionários*⁴, já que tal idéia está presente (e diria, fortemente) no imaginário desses professores.

É necessário pontuar que o “ser professor” não aparece na vida dos professores de forma naturalizada, como se a vocação florescesse a partir do nascimento do sujeito,

⁴ O termo missionários é utilizado aqui com o intuito de expressar a concepção de muitos professores de que “ser professor” é um dom, uma missão.

no próprio cerne da personalidade. Desconstruir o discurso de que para ser professor é preciso nascer com um “dom”, “ter vocação” e de que “educar é sua missão” é um importante ponto de partida para tentar atribuir outros sentidos à identidade da profissão docente de um modo geral. A identificação com a profissão, isto é, a construção da identidade vai se tecendo historicamente, em diferentes tempos/espacos, ou seja, *torna-se* no movimento da história.

A auto-percepção do professor vem carregada de construções sociais estabelecidas ao longo da docência e sua identificação se apresenta como um fator fundamental na sua vida. A relação entre ser/estar no mundo parece materializar-se na construção das relações estabelecidas entre educador e educando.

Por isso, valorizar as histórias de vida, como as que ouvi e li durante a pesquisa, tem sido uma das saídas apontadas por Nóvoa (1992 p.9) para a produção de um pensamento propriamente pedagógico sobre a profissão docente:

Esta profissão 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 a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ser.

A desconsideração da existência de outras instâncias por onde cada sujeito transita ou transitou em sua trajetória de vida/profissão, dificulta a possibilidade de que os educadores possam dar sentido às formações profissionais que recebem dentro das instâncias formais de educação. Além disso, impede que esses sujeitos possam perceber as contribuições que os demais espaços por onde transitam oferecem para a própria formação escolar.

Mas, segundo Arroyo, o educador percebe qual é a sua responsabilidade sobre o outro e seu “vir a ser”:

Cada um de nós sabe o que nos identifica com o magistério e como foi se dando esse processo de identificação, a ponto de sermos professores(as). Podemos até pensar que é uma identificação necessária [...] entretanto sem o mínimo de identificação seria insuportável. (ARROYO, 2000, p. 127),

Por isso, considero que a trajetória profissional do professor apresenta momentos conflitantes, seja quanto à motivação, seja quanto às razões que o levaram

a realizar tal escolha profissional, enfim, quanto a forma que cada um vai construindo a sua própria percepção sobre si, sua imagem. Os dilemas, muito antes da prática, já se constituem em um percalço para os professores, que precisam definir os caminhos a serem trilhados em busca da construção da sua própria identidade.

4.1.1 A escolha profissional

O professor, de maneira geral, sempre falou pouco de si mesmo, do lugar social ocupado nos diferenciados contextos, das questões que envolvem o ser professor e sua própria formação, se considerarmos o percurso da história da própria formação de professores.

Entretanto, estudos como o de Nóvoa, destacam a pessoa do professor, sua história de vida, procurando compreender a formação, a prática e a profissão docente pela abordagem autobiográfica. O autor observa que:

[...] as abordagens autobiográficas mantêm intactas todas as suas potencialidades heurísticas e constituem um marco de referência para a renovação das formas de pensar a atividade docente, no plano pessoal e profissional (NÓVOA, 1995, p.7).

Por essa razão, tais abordagens fazem reaparecer o sujeito face às estruturas, o vivido face ao instituído, a qualidade face à quantidade. Em suma, valorizam o sujeito e a sua vivência.

Para trabalhar com a perspectiva autobiográfica utilizei o memorial como um recurso para compreender a constituição docente e nesse processo, pude ver evidenciadas algumas reflexões que tentavam explicar como se deu a escolha pelo magistério. Antes, porém, vale ressaltar que “escolher” significa “eliminar outras possibilidades” (HUBERMAN, 2000, p. 42).

A escolha pelo curso de Magistério foi por causa da disponibilidade de curso lá na cidade onde eu morava. No 2º grau só tinha o curso de magistério, foi assim meio como falta de opção, ou fazia magistério, ou tinha que sair da cidade para fazer outro curso. No ano seguinte começou um curso de contabilidade mas como eu já estava entrosada, não quis voltar para cursar o 1º ano de novo, e

também, já estava gostando do curso. Era engraçado quando alguém falava em ser professor e eu dizia: não quero! Ah, não quero ser professora, ficar a vida inteira em sala de aula tomando conta de um monte de menino. Eu tinha muitos colegas que falavam isso (e eu também!). Então eu comecei a gostar do curso(...) começamos a ver a parte prática, e então fui criando afinidade(...) quando me dei conta, já estava gostando! No início foi difícil por causa da falta de opção, mas depois quando você se depara com a prática é que compreende a magia da educação! (M P2)

Minha trajetória no magistério foi por acaso... eu sempre gostei de crianças, na verdade, sempre gostei de trabalhar com crianças. Quando eu cheguei na casa dos 19 anos estava sem trabalhar então pensei: o que vou fazer? De repente eu pensei em fazer magistério, mas antes eu dizia que nunca seria professor. Um dia uma colega pediu que eu a substituisse na escola na qual trabalhava, e então eu fui e foi incrível! Essa minha primeira experiência foi com uma turma de 04 anos, Educação Infantil. Tempos depois eu já estava fazendo o 1º ano de magistério e tive a oportunidade de assumir minha própria turma, também de Educação Infantil. Foi minha primeira experiência profissional (M P3).

Fiz o curso de Formação Geral, mas a minha vontade mesmo era ter feito Magistério. Até hoje não sei porque fiz a Formação Geral. Logo que concluí o curso, uma amiga me perguntou se não queria trabalhar em uma escola(...) ela sabia da minha vontade de ensinar. Comecei trabalhando como auxiliar de classe de uma turma de Alfabetização (...) Fiquei três anos esperando a oportunidade de assumir a minha própria turma (...) A oportunidade veio junto com o meu ingresso no curso de Letras (...) (M P4).

Eu decidi a fazer Magistério por influência de minha mãe que também é professora (...) Acredito que a escolha veio dessa influência por parte da minha mãe. Queria seguir a mesma carreira dela, ou não sei se era ela quem queria isso (...) Mas eu me identifiquei, gostei, me realizei com isso, não foi uma coisa frustrante. Eu gosto muito do que eu faço (M P5).

Antes de me voltar para a análise dos discursos dos professores, é importante ressaltar como se deu a produção desses memoriais. Considero ter sido este um dos momentos mais conflitantes da coleta de dados para os colaboradores da pesquisa e para mim, conseqüentemente.

Não é possível desconsiderar que escrever um texto sobre sua própria história de vida, sua própria experiência, seja algo tão simples. Acreditar que o que se tem para contar ao outro vale a pena, e que o desafio está exatamente em fazê-lo, em ter coragem para escrever...começar, foi a parte mais difícil da proposta.

Se iniciar a produção foi difícil para os professores, concluí-la foi um ato de persistência, pois quando adentramos as nossa lembranças, sentimentos inscritos na memória, gera-se um desequilíbrio, que a própria exigência interna nos força a viver. Foi isso que senti com o processo de escrita deles. Só consegui ter todos os textos em

mãos, muito tempo depois do prazo que havia combinado com os professores. Contudo, o melhor de se experimentar tudo isso, está na possibilidade de compreender dentro da própria trajetória narrada, o que somos, o que fazemos (ou fizemos) e o que pensamos sobre o que somos e o que fazemos. Como bem disse um dia Clarice Lispector: “É na hora de escrever que muitas vezes fico consciente das coisas, das quais, sendo inconsciente, eu antes não sabia que sabia”. Acho que eles próprios se surpreenderam com os resultados.

Na seqüência discursiva assinalada anteriormente (M P5), a professora deixa vislumbrar que a escolha da profissão é fruto de um certo determinismo hereditário. Nessa fala, ao fazer alusão à existência de certo tipo de herança familiar, já que a mãe também era professora, reestrutura de imediato o discurso enunciando: “mas eu me identifiquei, gostei, me realizei com isso” (com a profissão). Os sentidos depreendidos desse discurso se constroem no movimento entre o que está explícito e o que está pressuposto entre o pesquisador e o colaborador. Ao trazer a colocação final “Eu gosto muito do que eu faço”, reitera-se a diversidade característica do discurso, ao mesmo tempo em que comprova aquilo que disse acima, ou seja, a constituição da identidade do professor passa por esse sentimento de ideal da profissão.

Em outro trecho, o discurso dos professores (M P2 e M P3) chama a atenção pelo fato de que, entre os seis colaboradores, estes são os únicos que afirmam que a escolha da profissão se deu em virtude das contingências, tal como é possível perceber na expressão “Minha trajetória no magistério foi por acaso”.

Aflora nesse trecho a imagem de professor vítima do destino, ou seja, daquele que não escolheu a profissão: foi escolhido. Eles não desejavam ser professores, não acalentaram esse sonho desde crianças, não se espelharam em nenhum modelo... Seus relatos refutam, portanto, aquela concepção inatista, segundo a qual o sujeito “nasce” professor, ou ainda, a ideologia da missão como se a vocação e a capacidade docente fossem dons inatos. Por outro lado, há nessas seqüências discursivas (M P2 e M P3) efeitos de sentido que parecem mostrar que a escolha da profissão docente é determinada pelas circunstâncias, pelas oportunidades e, principalmente, pela influência social já que a decisão pela profissão se deu na interação com as situações proporcionadas pelo próprio convívio com as situações de ensino.

O processo de formação, no entendimento de Moita (1995, p.115), pode ser considerado como: “[...] a dinâmica em que se vai construindo a identidade de uma pessoa. Processo em que cada pessoa, permanecendo ela própria e reconhecendo-se a mesma ao longo da sua história, se forma, se transforma, em interação”.

Assim, o processo de formação é um processo do todo, de uma trajetória inteira de vida, contínuo, que se traduz em mudanças, experiências, trocas e movimentos, que se fazem com a própria vida.

Dentro da linha teórica que se vem seguindo neste estudo, é importante observar que “[...] pelas histórias de vida, pode passar a elaboração de novas propostas sobre a formação de professores e sobre a profissão docente” (NÓVOA, 1995, p.32). Essa citação de Nóvoa explicita a riqueza de dados que o trabalho autobiográfico pode proporcionar para as mudanças a serem feitas no trabalho docente.

É provável que o professor ao reconstruir cada parte de seu processo de formação inicie uma reflexão sobre o seu fazer docente e suas próprias competências para lidar com o universo educativo. Nóvoa (1995, p.138) confirma esse posicionamento dizendo que “[...] a formação se constrói através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal”.

E foi isso que pude observar nas escritas dos professores quando relataram a sua busca por continuar investindo na carreira docente. Independente da forma que adentraram esse universo da docência, em um determinado momento, passaram a fazer escolhas já direcionando o seu percurso profissional, no caso, buscando a formação em nível superior.

Quando, nos relatos a seguir, surgem as expressões “queria educação”; “investir mais em mim, na minha formação”; “continuar estudando (...) buscar melhores oportunidades de estudo e trabalho” vejo a reafirmação do processo de tomada de consciência de cada um em relação à sua própria formação, um grande passo na construção da sua identidade.

Formei no magistério em 1999 e fiz cursinho para fazer vestibular em Feira de Santana. Na época do vestibular tentei Pedagogia na UEFS e não passei. Então fiz vestibular numa faculdade em Amélia Rodrigues. Queria tentar ingressar em um curso que fosse relacionado a área... queria educação. Passei

em Letras, mas a faculdade não era regularizada e fechou. Eu não desisti. Fiz vestibular para o curso de Licenciatura em Pedagogia e passei (...) Estou sempre fazendo cursos, buscando conhecer mais (...) Na escola em que trabalho temos reuniões que ajudam na nossa formação; fazemos planejamento e estudamos sobre questões que podem melhorar a nossa prática (M P1).

Quando voltei a ensinar, eu já tinha prestado vestibular para outros cursos. Foi quando fiquei sabendo desse curso que a UEFS oferece para professor que está em atividade na sala de aula. Pensei que esta era a minha oportunidade de investir mais em mim, na minha formação, no que agora era de verdade, o meu interesse (M P2).

Eu queria continuar estudando e por isso tomei a difícil decisão de sair da minha cidade para buscar melhores oportunidades de estudo e trabalho.(...) Tentei fazer alguns vestibulares, mas não passei. Foi quando uma colega me falou deste curso. Nesta época eu já trabalhava numa escola (...) Pensei nas outras tentativas frustradas de ingressar num curso superior, mas pensei também que antes eu não tinha certeza de que curso queria mesmo fazer. Não sabia se queria continuar sendo professor. Agora era diferente, porque eu já me identificava com a escola, com a sala de aula, com meus alunos. Resolvi fazer o vestibular. Eu fiz e consegui! (M P3).

Reporto-me aqui “às buscas dos itinerários e das escolhas de vida” descritas por Josso (2004), em seu estudo das narrativas e abordagens biográficas, em que diz que no decorrer das nossas vidas procuramos encontrar caminhos que nos possibilitem buscar e encontrar “felicidade”, “si e nós mesmos”, “conhecimento” e “sentido”.

A leitura que faço dos trechos anteriores é que, de um modo ou de outro, cada um dos professores estava num momento de evidência da busca de “si e de nós”, pois desejavam encontrar o seu lugar dentro de um espaço de formação para professores e esse lugar já fazia parte dos seus anseios e desejos, descritos na sua itinerância. Restando então, conquistá-lo, desvendar o novo e construir outros conhecimentos diante de todos os desafios, postos ao caminho de quem se lança nessa busca incansável de fazer acontecer a educação.

4.1.2 Desafio de educar

Compartilhando do pensamento de Nóvoa (1995, p. 34) acerca da construção do “ser professor”, já que concordo quando ele diz que essa a identidade docente “é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar

na profissão”, busquei compreender como é que o professor “se sente” na profissão. Para tanto, apresento os depoimentos dos colaboradores que mostram o que acham de melhor e de mais negativo, nesse ser e estar na profissão.

Quando questionados sobre o que consideravam de melhor, foram, sobretudo, as imagens construídas pelas relações professor-aluno que surgiram em seus discursos. Vejamos:

Cada dia é uma coisa nova, cada dia a gente vive uma experiência junto com os alunos, que nunca vai ser igual em outro momento (...) é o prazer de tá formando (...) a educação é algo que encanta (...) tudo depende da educação (E P1).

É ver os resultado dos seus alunos, ver que aprenderam alguma coisa. É enriquecedor! (E P2).

O contato com os alunos (...) Eu me encanto! (...) é muito gratificante a gente ver que a criança tá ali de certa forma aprendendo com tudo o que a gente media pra ele (E P4).

Mostrar através de experiências de vida, caminhos que sirvam para orientar e fazer eles refletirem sobre determinadas atitudes (E P6).

É impossível pensar na figura do professor sem que surja, conseqüentemente, a figura do aluno. Todavia, emergem nos dizeres acima valores, crenças e expectativas que me fazem pensar novamente em uma concepção idealizada da profissão docente, como já comentei anteriormente.

Nessas falas, embora permaneça a imagem do professor orientador de caminhos que gosta do conviver com os alunos, esses caminhos referem-se aos objetivos do trabalho do professor, ou seja, o que de fato agrada é constatar que os alunos correspondem às expectativas de seu trabalho enquanto docente, agente, mediador no processo ensino-aprendizagem.

A satisfação profissional, de que falam os professores, advém da realização de um trabalho significativo na práxis pedagógica. O professor (E P4), por exemplo, deixa isso bastante claro quando observa que “é muito gratificante a gente ver que a criança tá ali de certa forma aprendendo com tudo o que a gente media pra ele”.

Os sentimentos de alegria, realização, encantamento, entretanto, dão lugar, também, às incertezas do “paraíso” delineado até aqui quanto ao desafio de educar.

Se, antes, o professor indicou que o que há de melhor na sua profissão é conviver com os alunos e possibilitar as suas aprendizagens, arrisco dizer que, a partir dos próximos discursos, justifica-se, em parte, a frustração e desencanto que, não raro, emergem nos mesmos. O professor, de um lado, espera poder orientar os caminhos dos alunos, norteá-los nas escolhas; de outro, se vêem preteridos pela própria sociedade.

Me sinto valorizada pelo trabalho que desenvolvo, principalmente pelos alunos (...) mas o reconhecimento do professor... os professores são muito discriminado na sociedade, o povo não valoriza, há pessoas que dão valor, mas há outras que não dão um pingão de importância, isso para mim é um aspecto negativo.(E P1).

Me sinto importante e valorizado, umas vezes sim, e outras vezes não (...) os alunos são os que dão muito mais (...) as vezes os pais e a escola valorizam também (...) mas de um modo geral, a sociedade em que vivemos não valoriza a nossa profissão! (E P3).

Importante eu me sinto! Temos que reconhecer a nossa função social na vida da criança (...) Mas valorizada... eu acho que o professor não é valorizado. Me sinto importante, mas não valorizada. Pra sociedade em que vivemos, ser professor é profissão sem valor, qualquer um pode ser (E P4).

Inicialmente podemos notar que as falas não indicam estar falando somente de si mesmo, mas fazem alusão à categoria, a todos os professores, permitindo perceber que a identidade do sujeito resulta de um processo de identificação no coletivo. Não é, então, a voz isolada e única do professor que repercute em (E P1) e (E P3); emergem as vozes de muitos professores que se sentem desvalorizados: “os professores são muito discriminados na sociedade”; “mas de um modo geral, a sociedade em que vivemos não valoriza a nossa profissão”; a insatisfação contida nesse discurso vem se aproximar da imagem do professor desmotivado, desvalorizado e portador de um “*mal-estar docente*” (ESTEVE, 1995).

Há que se destacar uma outra questão que chamou a atenção com relação as manifestações dos professores, no que se refere a outros pontos tidos como negativos na profissão. Os problemas relatados se voltam mais especificamente para a conjuntura

político-social, entre outras questões que permeiam o cotidiano das escolas, como acrescentam esses discursos:

É a falta de participação dos pais, nem todos são presentes... você se esforça, dá o melhor do seu potencial e não tem esse apoio. Tem também a escola, falta as vezes uma melhor orientação. Dentro de você, você sabe quando fez um bom trabalho e nem sempre a escola e a família dão um retorno. Isso é o que mais desestimula (E P4).

Tem muitos aspectos negativos, principalmente a questão salarial, e também tem algumas escolas que não valoriza você como profissional e ficam querendo tirar de você tudo ao invés de lhe ajudar (E P6).

A falta de interesse dos pais é negativo, principalmente quando não acompanham o aluno, outra coisa é o desrespeito dos alunos, muitos acham que não devem aceitar nada, muitos são dessa forma também em casa (...) A família contribui para que os alunos sejam assim (E P5).

Isto posto, o “desafio de educar” se colocou nesse estudo como subcategoria inevitável por todos os obstáculos que são postos a própria docência, o que, inevitavelmente, pode vir a se constituir em uma possibilidade ímpar para cada professor de se desenvolver profissionalmente e construir a sua própria identidade, tanto pessoal, quanto profissional.

Chamou a minha atenção verificar que, apesar de todos os descontentamentos: “falta de participação dos pais”; “a questão salarial”; “desrespeito dos alunos” cujas razões são, no meu entender, absolutamente procedentes, nenhum dos professores disse que gostariam de mudar de profissão, apesar de tudo.

Analisado em seu conjunto, no grupo de professores convivem incertezas, frustrações, mas também alguma expectativa de mudança. De vez em quando surge, nas declarações desses professores, a imagem idealizada do professor, que trabalha com dedicação e paixão, acreditando que sua missão é atuar (melhorar o mundo). Paralelamente emergem percepções de professores descontentes e desvalorizados.

O quadro que se esboçou ao longo dessa categoria – “desafio de educar - sugere que nos discursos dos professores, sujeitos nesta pesquisa, vêm à tona vozes que permitem evidenciar múltiplas percepções, apontando para a constituição heterogênea e, ao mesmo tempo, paradoxal do sujeito-professor.

Arroyo (2000) vai ratificar essa visão diversificada, ou até mesmo, fragmentada da profissão docente, ao lembrar que a imagem social do professor não é única. Para ele, o campo da educação não tem fronteiras bem definidas e, além do mais, é muito diversificado. Todos somos professores, pertencemos ao professorado, mas há hierarquias, há níveis e graus e imagens bastante diferenciadas, diversidade de salário, de carreira, de titulação e prestígio. Os professores não são apenas professores da educação infantil, do ensino fundamental, do ensino médio. Eles são vistos com traços diferenciados e vêem o magistério com características bem distintas. Há, segundo o autor, imagens sociais diversas do magistério e auto-imagens também variadas.

A experiência do trabalho docente exige, dentre outras coisas, um domínio cognitivo e instrumental da função, mas também exige uma socialização na profissão e em uma vivência profissional, através da qual se constrói e se experimenta, pouco a pouco, uma identidade profissional.

4.2 Dilemas da prática

Os conflitos gerados na prática docente decorrem, na maioria das vezes, do confronto entre as perspectivas geradas pelas realidades idealizadas individualmente, ou compartilhadas socialmente, e as respostas que apresentam a realidade em cada contexto.

As questões e problemas educativos provocam os professores e exigem da sua parte atuações em vários níveis. Os dilemas práticos dos professores, segundo Zabalza (2003) fazem parte da vida cotidiana nas salas de aula e provocam desafios para a profissão. Do mesmo modo em que se constituem em problemas para a profissão docente, podem se constituir em espaços de aprendizagem profissional.

No seu estudo sobre os dilemas, Caetano (1997) distingue três tipos de perspectivas concorrentes para esse conhecimento: a filosófica, a psicológica e a pedagógica. Entretanto, como este estudo privilegia a dimensão pedagógica dos dilemas, na definição das unidades de análise considere apenas as expressões que se referiam às situações peculiares à gestão prática de uma aula, visto que essa já se

constitui numa tarefa essencialmente problemática, onde são lançadas possibilidades diversas de ação.

Ao questionar aos professores-colaboradores sobre os principais dilemas vivenciados enquanto professores, surgiu uma numerosa lista de “problemas” considerados por eles como geradores de sentimentos do tipo: “angústia”, “desânimo”, “tristeza”, “apatia”, que se fazem presentes no entorno das suas práticas, mas que, por outro lado, também geram pensamentos do tipo: “eu tenho que buscar uma forma de sair do problema”; “eu tenho de resolver”; “eu consigo e posso resolver”.

Dentre os dados coletados procurei estabelecer subcategorias relacionadas à categoria “dilemas da prática” para conduzir melhor a minha reflexão sobre os dilemas mais recorrentes nos discursos dos professores-colaboradores e de que forma estes interferem nas suas vidas.

4.2.1 Mediação didática

O sistema social escolar encarrega-se de designar, dentre os conhecimentos historicamente acumulados, aqueles pertinentes para o ensino e diversos fatores interferem na escolha destes saberes. Delimitados os “saberes a ensinar”, estes são traduzidos em um conjunto de conhecimentos que caberá aos alunos aprenderem. Por isso, a escola passou a sistematizar os processos de seleção e organização curricular do conhecimento, como conteúdo escolar, e a planejar suas diversas atividades pedagógicas, como a avaliação da aprendizagem e a “mediação didática”.

Mediar não significa tão somente, efetuar uma passagem, mas intervir no outro pólo, transformando-o. Segundo d’Ávila (2000) a mediação na esfera educativa guarda o sentido da intervenção sob inúmeras formas, desde as modalidades mais amplas — como a mediação sociopolítica que pratica a escola/o fenômeno educativo face aos alunos que se formam — às modalidades que se inserem no âmbito da prática pedagógica, onde se posiciona, primordialmente, o professor como mediador.

Ainda de acordo com a autora o professor, na sua arte de ensinar, medeia essas relações mais amplas, assim como as relações que se fazem presentes no exercício

diário do magistério, naquilo que ele tem de mais essencial: a relação entre os alunos e os objetos de conhecimento.

No âmbito escolar, são inúmeros os instrumentos que estabelecem mediação entre os alunos e o saber: para além do professor, como sujeito mediador, situam-se, várias ferramentas. Para Yves Lenoir (*apud* D'ÁVILA, 2000), a mediação implica em perceber o ser humano como um ser da práxis, um ser social capaz de se realizar individual e coletivamente na sociedade à qual se integra e de transformar o mundo à sua volta. O autor reconhece, na relação educativa escolar, a existência de dois processos de mediação: “aquele que liga o sujeito aprendiz ao objeto de conhecimento (relação S – O), chamado de mediação cognitiva, e aquele que liga o formador professor à esta relação S – O, chamado de mediação didática” (LENOIR, 1999, p.28, *apud* D'ÁVILA, 2000).

Para falar da mediação didática, o autor explica o conceito de mediação cognitiva, partindo da relação sujeito-objeto estabelecida como desejo de um outro desejo, de uma relação desejada nascida do desejo de saber de outrem e afirma que o desejo humano é, “fundamentalmente uma ação dirigida ao reconhecimento por outro (desejo) de sua especificidade. O desejo humano é fundamentalmente desejo de reconhecimento no seio de uma pluralidade de outros desejos” (LENOIR, 1999, p.225, *apud* D'ÁVILA, 2000). A relação que o sujeito estabelece com o saber, portanto, está ou esteve ancorada no desejo de saber.

Enfim, é possível dizer que a relação com o saber escolar é duplamente mediatizada: uma mediação de ordem cognitiva (onde o desejo desejado é reconhecido pelo outro) e outra de natureza didática que torna o saber desejável ao sujeito.

Traduzindo em termos práticos, d'Ávila (2000) diz que no contexto da formação escolar, pode-se afirmar que os estudantes não descobririam o desejo de aprender tão somente pela qualidade do objeto de aprendizagem, mas, mediante o desejo do outro, do professor — mediador. A autora explica que se pensarmos na criança de séries iniciais e as relações possíveis de serem estabelecidas entre esta e os objetos de conhecimento (o saber formal), seria muito difícil supor o desejo de aprender uma disciplina brotando livre e imediatamente. A aprendizagem, sobretudo a aprendizagem formal, é mediata. A necessidade de uma outra mediação, capaz de seduzir e fazer

medrar o desejo (tornar o objeto desejável ao sujeito cognoscente) faz-se clara nesse processo.

A mediação cognitiva ou, ainda, o processo de aprendizagem, antes de individual é social. O sujeito é autor, criador, do saber social espaço-temporalmente determinado. O saber é pois uma necessidade a todo sujeito, individual ou coletivo, necessidade esta de analisar sua prática, sua história e lhe conferir um sentido. O indivíduo, então, é possuidor de uma necessidade de saber sobre si e sobre o real. A ação pedagógica, então, efetua um movimento, uma passagem, na qual uma totalidade se transforma em outra. A mediação didática, portanto, se desenvolve através desta ação, onde se situam o professor, seus instrumentos de ensino e as situações de aprendizagem que organiza.

A maneira como se dará a adaptação do conhecimento determinará o conteúdo e a forma como o saber será apreendido e aí é que está a grande questão: organizar e mediar essas situações de ensino - aprendizagem. Vejamos o que disseram os professores sobre o dilema da mediação didática:

O ano mais difícil foi o ano passado. Era uma turma de 2ª série, muito difícil. Eu tinha alunos em diferentes etapas e que alguns não sabiam nem ler e nem escrever nada e eu tinha que alfabetizar aquelas crianças enquanto outros alunos estavam num nível bem avançado. Eu tive que fazer atividades diferenciadas com eles. Mas é muito complicado quando isso acontece você saber se está fazendo a coisa certa. Se está proporcionando mesmo a oportunidade ao aluno de aprender. Todas as atividades deles eram pensadas de forma diferenciada em relação ao resto do grupo. Foi uma etapa muito difícil pra mim, eu chorava, me angustiava (E P2).

Eu planejo, elaboro, desenvolvo todas as minhas aulas sem problema, me considero ótimo nesse processo de avaliar e planejar. Trabalho com as atividades que eles gostam. Pergunto sempre se a atividade foi boa ou se não foi. Mas mesmo assim tem coisa que a gente pensa e não dá certo. Às vezes, não. Sobra até tempo, porque tudo que planejo eu realizo (E P3).

Muitas vezes, outra dificuldade, é trazer a realidade dos alunos para sala de aula, isso numa turma mista (condições sociais e econômicas diferentes) – o nível é diferente, eu não sei exatamente onde está o equilíbrio. Como trabalhar com a diversidade. Acho que favoreço uns e desfavoreço outros (E P4).

Eu acho que planejar não é coisa fácil não. Quebro minha cabeça pensando em como vou trabalhar com os meninos e procurando uma forma de que eles aprendam. Tenho mais facilidade de pensar atividades lúdicas para Ciências, Português, Matemática (principalmente jogos, eles adoram!!!), mas nunca gostei muito de história e acho que é por isso que as aulas não são tão boas (E P6).

Na seqüência discursiva acima (E P2), que tem dois anos de experiência docente e estava, na época, cursando o primeiro semestre, demonstra insegurança em relação ao desenvolvimento do trabalho com Língua Portuguesa.

A primeira questão que me pus a refletir foi sobre o que pensa esta professora quando diz : “Eu tive que fazer atividades diferenciadas com eles. Mas é muito complicado quando isso acontece, saber se está fazendo a coisa certa. Se está proporcionando mesmo a oportunidade ao aluno de aprender”. Embora nunca devamos perder de vista a expectativa de aprendizagem que temos para o aluno, importa saber de onde esse aluno veio e qual é o tamanho de seu percurso. Pode ser que ela ainda não tenha atingido ‘o esperado’, mas, quanto já caminhou?

A idéia que tive é de que ela não sabia ao certo o que fazer, porque não sabia também o que era necessário priorizar para cada grupo de alunos, ou seja, o seu dilema estava em não saber identificar “o quanto já sabia” cada um de seus alunos, para propor situações adequadas de mediação didática considerando o “ *tempo de aprendizagem*”, ou seja, “o tempo necessário para o aluno superar os bloqueios e atingir uma nova posição de equilíbrio” (PAIS, 2002, p.25).

O professor (E P3) – com cinco anos de docência e no período, cursando o primeiro semestre - disse conseguir desenvolver a sua prática educativa de forma exemplar, ou como o mesmo cita, “sem problemas”, mas na mesma seqüência, volta e afirma: “mesmo assim tem coisa que a gente pensa e não dá certo”, penso mais uma vez na questão do tempo, mas agora, no “*tempo didático*”, aquele que “prevê um caráter cumulativo e irreversível para a formalização do saber escolar” (PAIS, 2002, p. 24), ou melhor dizendo, aquele que parte do pressuposto de que é possível enquadrar a aprendizagem do saber escolar em um determinado espaço de tempo. As expressões “tem coisa que a gente pensa e não dá certo” e “sobra até tempo, porque tudo que planejo eu realizo” são contraditórias e se constituem num dilema que ora se apresenta, talvez por conta da falta de consciência desse professor quanto às especificidades dos tempos didático e de aprendizagem e que estão diretamente relacionados ao controle da transposição didática.

O professor-colaborador (E P4) – dois anos de experiência docente e também cursando o primeiro semestre – evidencia como conflito, trabalhar considerando a diversidade: “outra dificuldade, é trazer a realidade dos alunos para sala de aula, isso numa turma mista”. A referência à “turma mista” como me explicou a professora, é em função das diferenças entre as crianças quanto a condição econômica, visto que, por ser uma escola de bairro, atende a uma clientela bem variada. Penso na oportunidade gerada “por essa diversidade” na sala, pois ensinar é confrontar-se com um grupo heterogêneo, daí que ensinar é ignorar ou reconhecer estas diferenças. O seu dilema poderia ser a porta de acesso para tratar de questões dessa natureza.

No relato de (E P6), professora há cinco anos e aluna do sexto semestre, dá para perceber que, embora viva o dilema de ter que “quebrar a cabeça pensando em como trabalhar”, demonstra perceber quais são as formas de trabalho que mais envolvem seus alunos, provavelmente, aquelas que geram uma aprendizagem mais significativa. Também levanta uma provável explicação para que o trabalho de história não seja tão bom: “não gosto de história”. Chamou a minha atenção à relação estabelecida por ela entre a afinidade com a área e a interferência desta, na mediação das situações didáticas em suas aulas. Pressuponho que esta percepção é fruto de um processo reflexivo da sua própria prática.

Quando coloquei em pauta no debate a seguinte questão: quando vocês vivem essas situações *problemáticas* vocês as consideram como positivas ou negativas?

Muito positivas!!! É uma maneira a mais de você rever o que não deu certo. Seria negativo se você vivesse o problema e deixasse ele morrer ali, não acha? (GF P1)

Ajudam e muito! Muitas vezes quando acontece isso você vai refletir e buscar fazer melhor (GF P2).

Quando fica também todo mundo bonzinho, quietinho, entendendo tudo, cai na rotina (risos)! Ter problema pra resolver é o gás do trabalho.. você tá fazendo alguma coisa (...) mas esse desequilíbrio é bom!... desafia!!! (GF P3)

As dificuldades (acho que é o que todo mundo pensa aqui, né?), os nossos dilemas, em parte são negativos, porque eles tentam lhe derrubar. Mas por outro lado, quando você se depara com ele você quer vencer e mostrar que pode fazer melhor (GF P4).

Eu acho que são positivos, porque vão ajudar a gente a tá sempre procurando mais, outras maneiras de transmitir tudo isso. Sabe de uma coisa? (...) Eu hoje

veja tudo como uma aprendizagem. Ele (o dilema) se torna positivo porque ajuda a resolver o que precisa ser melhorado mesmo. É como se fosse um combustível para lhe levar adiante (GF P6).

É possível perceber a concepção dos professores quanto ao papel dos dilemas no seu fazer e saber docentes. Os dilemas são evidenciados ao longo dos discursos como fontes de novas aprendizagens, pois mesmo apontando as dificuldades que vivenciam no dia-a-dia, os professores não desconsideram que todas as situações “dilemáticas” impulsionam a busca de novas alternativas, uma forma de repensar e fazer melhor o seu trabalho e de aprender mais a partir dessas dificuldades.

Para pensar nestas situações de conflito e compará-las ao seu efeito, ou pelo menos, ao que pensam os professores sobre o impacto dessas vivências sobre suas vidas, busquei refletir sobre o estudo que Huberman (2000) desenvolveu sobre o ciclo de vida dos professores.

Entretanto, considere que cada um desses professores, mesmo em alguns casos tendo tempos iguais de docência, se encontram num momento específico, único, do seu desenvolvimento profissional e que a transição entre as fases propostas por Huberman (2000), são indicadores de uma perspectiva de investigação, e não, de modo algum, pautas de homogeneidade para todos os professores. Como concebo que o professor durante sua vida profissional está em constante aprendizagem, o tempo em que se dá essa aprendizagem se caracteriza principalmente, pela complexidade do ato de aprender.

Os professores (E P2) e (E P4), têm dois anos de experiência docente, ou seja, estão na fase de “*entrada na carreira*” (HUBERMAN, 2000). Fase esta que tem como processo principal “*a exploração*”, que pode apresentar aspectos diferentes. De acordo com Huberman (2000), os mais significativos são a “*sobrevivência (ou choque com o real)*” e a “*descoberta (entusiasmo inicial que ajuda a superar a “sobrevivência”)*”. As dificuldades apresentadas por (E P1) em encontrar “uma forma” de atender as demandas da classe, provoca uma desconstrução da imagem de prática muitas vezes idealizada no imaginário docente (“eu chorava, me angustiava”), aquela em que as propostas são pensadas e desenvolvidas de forma fluente. Já (E P4), na busca de encontrar um equilíbrio entre o necessário e o possível, mediando situações didáticas

como a que apontou – trabalhar a diversidade – se deparou com a distância entre a relação pedagógica e construção de conhecimentos.

Ambas (GF P2 e GF P 4), entretanto, concebem essas dificuldades como ponto de partida para rever suas práticas. Experimentam cada uma das situações vividas com seus grupos como possibilidades de novas aprendizagens, que, de acordo com Huberman (2000) é uma atitude peculiar ao momento de "descoberta".

Nos discursos de (E/GF P3) e (E/GF P6), ambos com cinco anos de docência, embora os dilemas estejam presentes na forma de pensar e viabilizar o trabalho didático senti que o "tom" de preocupação já se diferenciava dos professores (E/GF P2) e (E/GF P4). Considero essa diferença como característica de uma fase de maior "estabilização" (HUBERMAN, 2000), em que os professores se sentem mais à vontade para enfrentar situações complexas ou inesperadas no cotidiano da sala de aula. Tornar-se professor, não é um processo simples. Os memoriais revelaram partes dessa construção. Essa "estabilização" pode ser o indicativo da afirmação do "sentimento de pertença a um corpo profissional" ou mesmo a "independência" (HUBERMAN, 2000). Diria até, que é neste momento em que se afirma a identidade docente.

Embora não possa afirmar com convicção, mas acredito que o tempo de formação nos cursos de graduação não interferiu na forma desses professores pensarem as questões em pauta. Os professores (E/GF P3) e (E/GF P6), estão respectivamente no 1º e 6º semestre, ou seja, nas extremidades: início e fim. Enquanto (E/GF P2) e (E/GF P4), estão no 1º e 5º semestre, respectivamente. Percebo como elemento mais marcante nas suas falas, a experiência vivida enquanto professor, no chão da sala de aula.

Por isso, é preciso compreender que o saber em construção é o rompimento com o entendimento do saber pronto e acabado e admitir um contexto escolar complexo, dinâmico e plural, composto por sujeitos (professores e alunos) em constante movimento de aproximação dos saberes; daí a importância da mediação didática que requer a contextualização do processo pedagógico.

4.2.2 Processo de avaliar

O cotidiano escolar apresenta dilemas por ser um espaço de conflito entre as concepções diversas que envolve a educação. É assim em relação à avaliação, que na visão dos professores, se constitui num processo cheio de dificuldades e incertezas quanto aos encaminhamentos a serem adotados.

Estes problemas se defrontam com obstáculos relacionados principalmente com as questões como: o quê e para quê ensinar; como ensinar; e o quê e como avaliar.

A organização desses questionamentos em torno do dilema em que se constitui o processo de avaliar, possibilita a reestruturação do conhecimento profissional e, ao integrar fatores internos e externos, converte-se em referencial para o desenvolvimento dos professores.

Os discursos transcritos a seguir explicitam as inquietações dos professores quanto aos dilemas da avaliação:

Avaliação é uma dificuldade!!!! Porque envolve tudo... tudo começa e termina com a avaliação... tanto para planejar o trabalho, como quanto ao tempo para estudar (E P1).

Eu também ainda tenho algumas dificuldades em como avaliar... Acho que eu preciso de uma maior orientação. É meio assim... que tipo de instrumento adotar? Assim... a prova precisa ser mais reflexiva, eu ainda tô meio assim... tentando descobrir. Pra avaliar, o aluno no dia-a-dia eu acho mais fácil, mas quando chega na prova é complicado, eu avalio melhor no dia-a-dia do que com relação a prova (E P2).

Eu avalio no dia-a-dia fazendo registro da aula, a partir das intervenções, das perguntas que faço, procuro fazer intervenções com aqueles que não falam pra ver se atraí eles a questionar, a fazer perguntas, aí eu vejo se eles estão entendendo ou se eu preciso voltar a trabalhar sobre aquela aula. Pra mim só funciona, só dá certo desse jeito. Preciso ter o olhar bem atento pois minha turma é bem diversa (multisseriada) (E P5).

A princípio, a questão que me veio foi pensar em como é que esses professores entendem as suas práticas? O que entendem como avaliação, visto que unanimemente, todos a citaram como uma questão problemática?

Quando o professor (E P1) diz que “tudo começa e termina com a avaliação” ele já dá indícios de compreensão sobre o que está por trás das decisões que toma ao

planejar esta, ou aquela atividade, em sua sala de aula, tem uma visão diagnóstica da avaliação.

Mesmo assim, surge como contraponto a essa percepção de que para avaliar, além de planejar, é preciso “tempo para estudar”. Percebo que a questão maior não é de fato se deparar com o processo de avaliar no seu cotidiano, mas a qualidade do trabalho, em função do tempo necessário (que é insuficiente) visto que, a avaliação é um processo permanente que abrange toda atividade pedagógica.

Quando o professor (E P2) diz “(...) que tipo de instrumento adotar?”; “a prova precisa ser mais reflexiva”, esses questionamentos poderiam ser fonte de reflexão se a avaliação fosse tomada como um importante conteúdo da formação desses professores, que é bem diferente de apenas dizê-los que instrumentos utilizar e como avaliar os alunos.

“Acho que eu preciso de uma maior orientação”, essa fala de (E P2) pode ter relação com o fato de que os professores se limitam a fazer *o que os outros mandam*, porque lhes falta a compreensão que possibilitaria o diálogo com a prática. Precisam assumir que são donos de suas ações e saberem o que fazem e porque fazem. Entretanto, não conseguem se dar conta disso sozinhos, daí a importância da formação inicial e continuada, não só no espaço acadêmico, mas principalmente, no interior da escola. Nóvoa (2002, p. 38) diz que “(...) o espaço pertinente da formação (...) já não é o professor isolado, mas sim o professor inserido num corpo profissional e numa organização escolar”

“Pra avaliar, o aluno no dia-a-dia eu acho mais fácil, mas quando chega na prova é complicado” (E P2); “(...) avalio no dia-a-dia fazendo registro da aula, a partir das intervenções, das perguntas que faço...” (E P5), considerando que os discursos acima ressaltam os instrumentos utilizados pelos professores no desenvolvimento do processo avaliativo, levanto outro questionamento: como tornar observável para os professores o que os alunos estão aprendendo? Se o professor desenvolve sua prática tendo por referência teórica a idéia de que o conhecimento é construído pelo aluno em situações de interação, ele precisa dispor de estratégias que ajudem a compreender o que cada um de seus alunos já sabe.

No grupo focal, quando coloquei em pauta algumas questões, foi interessante, porque no decorrer da própria conversa, os professores começaram a pensar e rever o que tinham dito anteriormente:

Vocês disseram que a avaliação é algo “difícil”, que gera insegurança em vocês. Eu queria saber, então, qual a importância da avaliação? (Mediador)

Orientar o nosso trabalho...dizer de onde vamos começar, para onde temos que ir... é o norte! (GF P1)

...avaliar as aprendizagens dos alunos.(GF P2)

...perceber os avanços dos alunos! (GF P3)

...acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos... (GF P4)

... perceber a relação com os diferentes momentos do processo de aprendizagem (GF P6).

(...)

Vocês dizem saber, então, porque é importante avaliar. É isso? (o grupo confirma) O que é mesmo que dificulta fazer acontecer essa avaliação? (Mediador)

...a gente precisa de tempo...quando eu estudava eu só fazia prova, teste e o professor dizia que isso era avaliação. Hoje é diferente. Lá na escola a gente faz registro do grupo, registro dos alunos, atividades... são muitas coisas pra gente analisar, mas eu sei também que tem de ser assim, porque é importante . (GF P1).

...eu me sinto um pouco perdida, pois assim, eu anoto as coisas que o aluno diz, que acho importante. Assim eu sei acompanhar as dificuldades dele e também no que vou ajudar. Mas aí tem que fazer uma prova pra todo mundo... fico sem saber como fazer os alunos refletirem mais com a prova, entende...será que é mesmo preciso ter “essa” prova? (GF P2).

Os dilemas da avaliação são aí evidenciados pelo fato dos professores não se sentirem seguros quanto às razões de criar um instrumento “de um jeito ou de outro”, com “estas ou aquelas” restrições. Se o professor desenvolve sua prática tendo por referência teórica a idéia de que o conhecimento é construído pelo aluno em situações de interação, ele precisa dispor de estratégias que ajudem a compreender o que cada um de seus alunos já sabe. Para isso seria necessário em primeiro lugar que o professor estudasse, discutisse com seus pares e construísse para si mesmo um conhecimento que subsidiasse a sua prática... como isso é possível?

Os professores estão em condições de avaliar o tempo todo, pois são observadores privilegiados das ações dos alunos, contudo não conseguem avançar e superar esse obstáculo, pois precisam de referências para saber construir seus processos de reflexão, havendo, portanto, necessidade de uma discussão e avaliação sobre o desenvolvimento da própria atividade docente, para que possam traçar seus próprios planos, percebendo suas dificuldades e avanços. Loureiro, sobre a formação contínua comenta ser:

(...) conveniente programar apoios diferenciados a professores que estejam em fases diferentes e ajudá-los a tomarem decisões individuais sobre a sua carreira. Ao ajudar-se, o docente a reconhecer onde está em termos de seu desenvolvimento, proporcionam-se, conseqüentemente, as bases para que ele próprio formule o seu plano de crescimento. (LOUREIRO, 1997, p.156),

Essa questão posta por Loureiro é bastante pertinente, inclusive, para os professores que se encontram nos primeiros anos de docência, pois dessa forma se torna mais viável para o professor, “relativizar os problemas sentidos, antecipar mudanças e selecionar esquemas de formação de modo a poder continuar crescendo profissionalmente” (LOUREIRO, 1997, p.156).

É importante ressaltar que não existe uma forma correta de enfrentar os problemas que aqui estão postos, embora acredite que a formação continuada tem um papel fundamental para a aprendizagem dos professores.

Como bem afirma Zabalza (2003) os professores vão construindo o seu estilo de enfrentar os dilemas e é neste momento que poderão passar a incorporar às suas práticas mecanismos como reflexão, pesquisa, documentação do trabalho, etc, o que pode até ser percebido nas práticas de alguns professores - colaboradores quando dizem: “avalio no dia-a-dia fazendo registro da aula”; “a gente faz registro do grupo, registro dos alunos, atividades... são muitas coisas pra gente analisar”; “eu anoto as coisas que o aluno diz, que acho importante”.

Dar-se conta de que existem situações que chamam a sua própria atenção e lhes causam preocupação, já é um indicativo de há uma mobilização de alguns desses professores em função dos dilemas.

4.2.3 Relação professor/aluno

O desejo de envolver os alunos, de conquistar a disciplina da classe e promover a aprendizagem dos conteúdos a partir de uma melhor relação estabelecida entre aluno e professor, também foi uma constante nas falas registradas.

Assegurando que uma outra grande dificuldade que interfere no desenvolvimento de um bom trabalho, está no relacionamento entre professor e aluno, provocado pelo pouco interesse dos alunos e na falta de apoio da família, que provoca um desajuste do aluno ao espaço, os professores colocaram as seguintes questões:

A situação em que você tem aqueles alunos assim... como é que eu posso dizer... situações difíceis de lidar... alunos rebeldes que não querem fazer o que você propõe. Enfrenta o professor e você fica sem saber se dá um castigo é uma forma certa de resolver o problema. Penso em alguma outra coisa que possa resolver. Castigo chega uma hora que relaxa (tirar o recreio, deixar fazendo tarefa no recreio) e aí não sei se isso é bom ou não, porque as vezes eles acabam criando uma resistência: tem uns que pirraçam outros não tão nem aí (E P2).

Quando a gente se depara com problemas de aprendizagem e de comportamento que eu acho que é de responsabilidade, de formação familiar. Os alunos vem despreparados dessa formação para a escola e a gente é que tem que dar, como dizem, “aquela rebolada e se virar” (E P3).

(...) o desrespeito dos alunos (...) muitos acham que não devem aceitar nada, muitos são dessa forma também em casa, desrespeitam os pais (...) A família contribui para que os alunos sejam assim (E P6).

As influências familiares foram apresentadas pelos professores (E P2), (E P3) e (E P6) como o fator mais relevante desse processo de impedimento do estabelecimento de um laço mais estreito entre aluno e professor. Os discursos revelam que, “alunos rebeldes que não querem fazer o que você propõe”; que “vem despreparados dessa formação para a escola” e “Enfrenta o professor e você fica sem saber se dá um castigo, é uma forma certa de resolver o problema”, não há um apoio por parte das famílias e isso acaba repercutindo no insucesso das práticas propostas pelo próprio professor.

Analisando os registros, percebi que não surgiu nos discursos a classificação destes comportamentos como momentos de indisciplina. Houve sim, colocações do tipo: “alunos rebeldes que não querem fazer o que você propõe”; “muitos acham que não devem aceitar nada”, isso se diferencia da indisciplina, visto que inclui comportamentos a meu entender, inadequados, porque os professores tinham expectativa de que eles não tivessem esses comportamentos.

Se partisse do pressuposto de que o aluno resiste ao que é proposto pela escola, porque não se sente atraído pelo que esta lhe oferece, poderia deslocar o foco, que foi totalmente centrado na família pelos professores, para as relações estabelecidas entre professores e alunos, no processo de ensino e aprendizagem. A minha intenção neste caso, não seria de eximir a família do seu papel, mas refletir no que de fato se constitui em dilema para estes professores: será que não conseguem estreitar os laços, e por isso, pouco envolvem o aluno na dinâmica da aula? Quando atribuem à família a responsabilidade pela falta de interesse dos alunos, qual a parcela de responsabilidade que cabe a cada um (professor)? Pois foram com essas questões que provoquei o debate do grupo focal. E as reações...

Eu não concordo que é a aula que a gente dá, que não é interessante. É muito difícil você envolver os alunos!!! Mas eu vou falar pensando nessa questão: as vezes a gente não sabe como estabelecer essa relação com os alunos. Cada turma é diferente. Quando eu falei que é difícil, e que pra mim isso é um dilema, é porque não sei como lidar com essa situação (GF P1).

(...)ou você *joga duro* com os alunos e mostra que eles têm de respeitar um ao outro e a você também (é claro!), ou eles tomam conta de você e não deixa fazer nada... tem que ter *atitude*! Se você precisa ser mais radical, você diz que vai chamar a família (...) a gente tem a idéia de que quando você conversa com a família as coisas podem melhorar (...) aí você descobre que a família tá na mesma situação que você: não sabe que rumo tomar (...) as vezes, em casa é até pior! (GF P3).

Eu concordo com (P3) quando diz que a gente precisa ter *atitude*. Mas eu acho que a gente precisa sair mais do lugar que a gente tá pra se colocar no lugar do outro. Falta mais isso. A gente não procura saber porque o aluno não tá interessado na aula... quer dizer, não é todo mundo que é assim, essa é minha opinião. A gente fala muito da boca pra fora que a escola precisa atrair o aluno, precisa encantar... mas como é que encanta se você não tá encantado com o que tá fazendo? Será que todo mundo aqui (e eu tô falando de mim também!) faz tudo mesmo do jeito que tem que ser? (GF P4).

Eu vejo assim... tudo isso é muito complicado. A gente sabe quando faz um bom trabalho. Eu vivo um problema sério. Trabalho na zona rural, numa

multisseriada, onde os meninos são carentes de um monte de coisa, principalmente de atenção dos pais que trabalham na roça. Eu acho que tenho uma boa relação com eles... pelo menos é o que eu acho! Mas tenho muito trabalho pra que eles se envolvam com o trabalho, porque o que interessa o da 1ª, o da 3ª não tá nem aí. Faz o quê? Outra coisa, muitos tão fora da idade. Isso não devia acontecer, mas acontece (GF P5).

Considerarei esse um dos momentos mais conflituosos do nosso debate. À princípio achei que os professores não estavam envolvidos *de corpo e alma* na discussão, mas nessa hora foi realmente importante ver as estruturas bem abaladas. Na entrevista havia uma atribuição de todos os problemas que interferiam na relação entre professor e aluno, às famílias. O momento do debate trouxe outras reflexões, concordância e discordâncias.

Achei muito interessante ouvir a (GF P1) dizer “é porque não sei como lidar com essa situação”, naquele momento a inquietação do olhar foi algo que não esquecerei. Olhar que pedia ajuda... ajuda que com certeza será encontrada num processo de reflexão sobre o que foi dito e não dito, por cada um de nós, naquele espaço.

O discurso de (GF P4) quando diz “Será que todo mundo aqui (e eu tô falando de mim também!) faz tudo mesmo do jeito que tem que ser?” Me faz pensar no que Zabalza (2003) fala sobre o rompimento da idéia de coerência e da linearidade da conexão pensamento-ação, provocado pelos dilemas, ou seja, nem sempre as pessoas irão agir de forma coerente com o que sabem, ou mesmo com o que pensam. A pressão exercida pela necessidade da ação, pode fazer com que o agir na urgência condicione os propósitos e façam com que a situação percorra outros caminhos, que não o previsto.

Considerando os outros discursos presentes nesta sequência (GF P3) e (GF P5), trago uma questão posta por Caetano que diz:

A profissão de professor constitui um campo de ambivalências e conflitos, onde cada profissional se confronta consigo próprio, com alunos, com os colegas, com a comunidade escolar, com as normas da organização escolar e do sistema educativo. Confrontos que são transportados e vividos interiormente, numa profissão cujo caráter solitário se acentua quando estão envolvidos aspectos deontológicos, falhando aqui largamente uma reflexão coletiva. (CAETANO,1997, p.218)

Embora pareçam ser perturbadores da atividade profissional docente, dilemas como esse, são como desafios (assim como relataram os professores em outro momento) e esse inquietar-se, pode modificar-se em função do desenvolvimento profissional de cada professor.

Ainda resta-me uma questão quanto à discussão dessa categoria: será que os dilemas evidenciados *tocaram*, de fato, esses professores e a partir de agora vão *ecoar* nas decisões que tomarem cotidianamente em suas salas de aula? Entretanto, a deixarei como uma inquietação pessoal, para retomá-la nas minhas considerações finais sobre esse estudo.

4.3 Contexto da formação

A formação inicial em serviço deve ser desenvolvida, tendo-se como referência uma organização escolar específica, desafios que o professor já enfrenta na sala de aula, questões do dia-a-dia profissional. Por isso, tanto se discute em que medida essa formação produz, asseguradamente, uma mudança nas práticas de ensino dos professores.

Não há como acontecer um proposta de formação contínua e de construção de saberes profissionais sem um contexto de mínima abertura pessoal e confiança mútua. Assim, a formação continuada e, portanto, a construção de saberes profissionais, demanda um ambiente de relações e de companheirismo propício ao trabalho.

Há, entretanto, uma discussão constante sobre essa formação (GERALDI, 2000, LÜDKE, 2001) e o distanciamento entre os contextos da escola e da universidade. Esse debate expressa um campo fértil para a construção de iniciativas teórico-práticas de formação. Do ponto de vista teórico e prático, a formação do professor deve se constituir na idéia de transformação da natureza da produção de conhecimentos sobre formação de professores e prática pedagógica, na medida em que o professor, sujeito de sua ação e formação, insere-se em processos investigativos sistematizados de sua própria prática.

Levantei essa questão sobre a relação desses contextos de formação: escola e universidade, para entender como os professores - colaboradores percebiam a contribuição do curso de formação inicial em serviço (no qual todos são alunos) com as suas práticas (já que todos são professores com um tempo que vai de dois, a seis anos de docência). As percepções foram relatadas a seguir:

Contribui, me ajuda bastante (...) nós vivemos várias situações e aqui na Universidade é como se eu estivesse vivenciando a situação na minha sala de aula. Os problemas mesmo, os professores e os colegas têm sempre uma contribuição (...) Tem relação direta com minha prática (E P1).

Um pouco (tem contribuído) eu acho assim: eu tô iniciando, mas vejo que a Universidade não vai ensinar a gente a ser professor, não vai ensinar você praticar a sala de aula. Mas instrui. Você lê mais, estuda bastante e isso tudo ajuda (E P2).

O curso contribui muito para a minha prática, eu não me vejo atuando como era antes do curso. Hoje eu já vejo tudo diferente, tudo mais claro, mais objetivo. Esse curso é uma forma de enriquecer meus conhecimentos e de forma bem prazerosa (E P5).

O curso contribui bastante, porque alguns conceitos, conhecimentos a gente só tem na teoria e esse curso ajuda a gente a entender a prática de maneira significativa. Sempre nas aulas, há espaço para cada um falar de suas experiências, os professores valorizam muito isso (E P6).

Analisando as seqüências discursivas, apreende-se nas falas de (E P1), (E P5) e (E P6), que é colocada em evidência a abertura que há nas aulas para que possam partilhar as experiências docentes de cada um. Quando dizem: “os professores e os colegas têm sempre uma contribuição”, “Sempre nas aulas, há espaço para cada um falar de suas experiências, os professores valorizam muito isso” querem ressaltar o quanto a oportunidade de discutir as práticas adquiridas no cotidiano escolar, na sala de aula, assim como a troca de experiências com os pares, são significativas para a sua formação.

As trocas de experiências são meios interessantes de formação, além de contemplar muito o modo como os saberes profissionais do professor são construídos. Antes, porém, é preciso lembrar que a discussão da prática e as trocas de experiências pressupõem, como foi dito, algum sentido da profissão para o professor e alguma abertura e confiança entre os colegas de trabalho.

Os professores ressaltam, ainda, o quanto se faz necessário o debate sobre a relação entre a formação acadêmica e a prática pedagógica que se realiza no cotidiano.

Fato que mostra a necessidade de se buscar uma outra postura na relação teoria e prática e, ao mesmo tempo, a aproximação do currículo escolar com o tratamento dado a estes conhecimentos na universidade.

As discussões ou trocas de experiências podem favorecer a releitura da experiência. As perguntas dos colegas, as explicações do “porquê” se agiu desta ou daquela maneira, são grandes possibilidades para a reflexão. A comparação entre o que se fez, a teoria existente e a norma estabelecida, pode se constituir em um saudável conflito cognitivo que propicia a releitura e o repensar da prática. É por essa via, basicamente, que os professores constroem e se apropriam de saberes profissionais, desenvolvem maior segurança e autonomia na sua atuação. Enfim, constroem e fortalecem a sua identidade profissional.

Importante ressaltar a ponderação feita por (E P2) quando diz : “vejo que a universidade não vai ensinar a gente a ser professor (...) Mas instrui. Você lê mais, estuda bastante e isso tudo ajuda“. A professora coloca em discussão o tipo de saber que é produzido nesse contexto de formação (a universidade) e na sua própria prática (a escola). Ela já aponta que são saberes diferenciados, embora contribuam simultaneamente para a formação docente.

Tardif (2000) diz que os saberes dos professores são adquiridos em fontes sociais diversas, e se integram ao trabalho docente, de formas diferentes: “O saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos lugares de formação...” (TARDIF, 2000, p.64).

Assim, a formação acadêmica é entendida como parte do processo de construção da identidade do professor. Os saberes profissionais, assim como a capacidade de refletir sobre a própria prática docente, são os componentes mais substantivos desse processo.

4.3.1 Saberes teóricos e práticos

Os saberes profissionais do professor são o conjunto de conhecimentos (teóricos e práticos) e competências (habilidades, capacidades e atitudes) que estruturam a prática e, para muitos, garantem uma boa atuação do professor.

Essa questão de ter “uma boa atuação” é uma exigência social que se caracteriza como um “saber-fazer” baseado predominantemente no ensino, ou seja, no domínio de métodos, estratégias e técnicas de ensino, em ter didática e “domínio” da turma. No entanto, essa forma de encarar o “saber-fazer” dos professores nem sempre apresenta relação direta com a aprendizagem dos alunos.

Charlot (2002) auxilia-nos a compreender a perspectiva dos professores quando afirma que o trabalho do professor não é ensinar, é fazer o aluno aprender. Ensinar não é a mesma coisa que fazer aprender, ainda que, muitas vezes, para fazer o aluno aprender o professor tenha que ensinar.

A formação acadêmica inicial, como sendo o conjunto de atividades desenvolvidas pelos professores em exercício com objetivo formativo, realizadas individualmente ou em grupo, visa tanto ao desenvolvimento pessoal como ao profissional, na direção de prepará-los para a realização de suas atuais tarefas ou outras novas que se coloquem. Por isso, requer a mobilização dos saberes teóricos e práticos capazes de propiciar o desenvolvimento das bases para que eles investiguem sua própria atividade e, a partir dela, constituam os seus saberes, num processo contínuo.

Para buscar entender se os diferentes saberes são ou não possíveis de serem articulados com a formação docente, questionei aos professores - colaboradores sobre quais os saberes que eles consideram que um professor deva ter:

Professor precisa saber fazer, buscar, aprender, compreender... o professor precisa estar bem informado.(E P1).

Saber buscar conhecimento, saber refletir e se inovar, porque se não... as coisas hoje tão num processo que a cada dia você se surpreende, então se você não pesquisar, não estudar, você fica meio que prá trás (E P2).

Tem que pesquisar, questionar... além dos saberes teóricos, tem os práticos, como atuar em sala de aula, a forma de ensinar cada conteúdo (E P3).

Um bom professor precisa saber ser professor e pra isso tem que saber identificar as dificuldades dos alunos, saber como aprende o aluno, saber uma forma de ensinar, transmitir conhecimento (E P5).

No discurso dos professores, percebi uma ênfase nas competências profissionais docentes: *saber buscar, saber aprender, saber refletir, saber ensinar* e me reporte à distinção que Perrenoud (1999, p.8) faz, entre saberes declarativos e procedimentais (que explicam como agir, fazer ou ser) das competências que podem vir a ser codificada em saberes procedimentais. Ele, de certa forma, critica Tardif (2000) quando este opõe os saberes da experiência aos saberes com origem nos saberes sábios.

Tardif (2000) aprofunda a análise das características do saber docente, apresentando uma proposta para o estudo da epistemologia da prática profissional onde são considerados "os saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas", avançando na valorização do saber da experiência. Segundo o autor, os saberes profissionais são saberes da ação, saberes do trabalho e no trabalho. São temporais, plurais e heterogêneos, carregando consigo as marcas do seu objeto que é o ser humano.

Enfim, o que os professores apresentam nos seus discursos, como saberes necessários à ação do professor, são saberes de experiência, denominado ainda como saber social da prática docente, que são construídos na prática social e pedagógica do dia-a-dia do professor e constitui-se nas relações com os saberes da formação, os saberes curriculares e a própria problematização da prática docente.

Assim como procurei proceder ao refletir sobre cada uma das categorias, Tardif (2000), ao analisar os estudos empíricos sobre as práticas docentes, mostra que essas pesquisas caracterizam os saberes profissionais dos professores como plurais, compostos, heterogêneos, por trazerem no próprio exercício do trabalho docente conhecimentos de fontes variadas e, conseqüentemente, de natureza diferenciada.

Esse mesmo autor, ainda em relação aos estudos sobre os saberes docentes, conclui que esses conhecimentos são personalizados (da sua experiência), temporais (adquiridos através do tempo) e situados (construídos em função das situações particulares).

Tardif (2000), apesar de defender que os saberes docentes residem na capacidade que professores têm de argumentar e explicitar publicamente juízos e valores de suas opções pedagógicas, também admite que boa parte das estratégias de ensino colocadas em prática pelos professores é dotada de uma ação reflexiva limitada.

Importante ressaltar que o comportamento e a consciência do professor têm várias limitações e que, por conseguinte, seu saber é limitado. Como todo profissional, o professor sabe o que faz até certo ponto, mas não necessariamente é consciente de tudo o que faz, no momento em que faz, e nem sempre sabe por que age de determinada maneira - valeria aqui lembrar do que Zabalza (2005) diz em relação aos dilemas, discutido na categoria anterior. Sendo assim, o professor possui competências, regras, recursos que seriam incorporados ao seu trabalho, mas sem que ele tenha necessariamente consciência explícita disso. O seu saber-fazer seria, portanto, mais amplo que o seu conhecimento discursivo.

Pensando no que disseram os professores-colaboradores e nos necessários para que se tornem cada vez mais conscientes de suas práticas, vejo que a especificidade da formação pedagógica, tanto a inicial quanto a contínua, não deve ser refletir sobre o que se vai fazer, nem sobre o que se deve fazer, mas sobre o que se faz.

Tendo esses referenciais como norteadores das minhas análises, sustentei-me na dissertação de que os saberes oriundos da experiência no trabalho e do trabalho cotidiano constituem o alicerce da prática e da competência pedagógica dos docentes. Os professores são sujeitos que assumem a sua prática valendo-se dos significados que eles mesmos dão, ao tempo em que possuem conhecimento e um saber-fazer proveniente de sua própria atividade docente por meio da qual eles a estruturam.

O seu saber, portanto, é social, porque é partilhado por todo um grupo, porque utiliza referencial espaço-temporais que consideram válidos para alicerçar a legitimidade das certezas experienciais que reivindicam, porque implica sempre o outro em situações de trabalho coletivo, numa organização social como a escola, dotada de regras e condicionamentos; ensinar é saber agir com outros seres humanos (TARDIF, 2000).

É importante considerar que nenhum dos professores deixou de reconhecer a importância dos conhecimentos teóricos obtidos na formação inicial em serviço para sua profissionalização. Foram unânimes em afirmar que foi ele, também, que lhes possibilitou a compreensão da realidade educacional e social mais amplas que possuem, ou vêm construindo, atualmente. Consideram os conhecimentos construídos no percurso de formação como imprescindíveis para subsidiar suas atuações profissionais.

Os resultados dos discursos dos professores - colaboradores sobre os saberes do professor, podem ser relacionados à perspectiva de Charlot (2002), que indica que os professores não estão negando a teoria, não estão dizendo que não querem a teoria. O que os professores não querem é uma teoria que só está falando a outras teorias. Quando a teoria está falando de práticas, de situações que fazem sentido fora da teoria, os professores se interessam por ela.

4.3.2 Reflexão na e sobre a ação

De acordo com Schön (1995), não se pode perder de vista que tratar o conceito de reflexão no campo da formação de professores requer necessariamente classificação do que se constitui em ingredientes do pensamento do prático reflexivo. São eles: conhecimento-na-ação, reflexão-na-ação e reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação.

Acerca destas conceituações, GÓMEZ (1995, p.104-105) pontua que,

O conhecimento-na-ação é o componente inteligente que orienta toda a actividade humana e se manifesta no saber-fazer. (...) a reflexão-na-ação é um processo sem o rigor, a sistematização e o distanciamento requeridos pela análise racional, mas com a riqueza da captação viva e imediata das múltiplas variáveis intervenientes e com a grandeza da improvisação e criação. (...) A reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação pode considerar-se como a análise que o indivíduo realiza a posteriori sobre as características e processos da sua própria acção.

Sendo assim, a partir dessa orientação epistemológica, a experiência pode acontecer de modo e em condições específicas e diferenciadas.

Neste sentido, as manifestações dos professores - colaboradores aguçaram minha curiosidade sobre que tipos de reflexões faziam de suas práticas, bem como de qual ou quais saberes lançavam mão nestes momentos::

Eu registro o que faço. Lá na escola a gente tem um caderno onde registramos diariamente como foi a aula. É o registro, não é só das coisas boas, mas também das dificuldades (...) a gente faz registro do grupo, ou só do aluno, depende da situação que quer observar(...) no dia da reunião de estudo a gente leva as questões para serem discutidas. E isso aí eu considero uma reflexão sobre a minha prática (...) (E P1).

Eu tenho buscado rever meu trabalho, leio meus registros na hora de planejar e faço uma auto-avaliação para ver no que posso melhorar, ver outro caminho a percorrer, outra forma de estimular eles (os alunos). Reflito quando tô planejando semanalmente, aí quando eu vou fazer o planejamento da semana, eu tô sempre analisando (...) eu faço registro diário, se tem alguma coisa que precisa ser trabalhada novamente, tá lá anotado. É meio que por esse caminho que eu vou (E P2).

Reflito sobre a minha prática diariamente – eu anoto tudo que eu faço além do planejamento, anoto o que fugiu do plano, o que mudou, avalio junto com os alunos o que a gente pode acrescentar na próxima aula e o que posso tirar(E P5).

Costumo refletir sim, pensar no que foi feito, no que deu certo ou errado, eu faço avaliação para identificar o que o aluno sabia antes da aula, e como ele está depois da aula, o que foi somado de conhecimento. Eu faço anotações no próprio planejamento, faço um esquema com essas questões (E P6).

As respostas revelaram a preocupação de todos os professores em, de alguma forma, registrar sua aula, pois assumiram que refletir sobre a ação é considerado por cada um como algo importante. Por meio dos registros, eles pensam em questões como: “não é só das coisas boas, mas também das dificuldades (...)”; “leio meus registros na hora de planejar e faço uma auto-avaliação para ver no que posso melhorar “; “anoto o que fugiu do plano, o que mudou “; “Eu faço anotações no próprio planejamento”. Analisando essas seqüências pude perceber que aspectos julgavam importante registrar. Enquanto alguns anotavam aspectos referentes a própria aula, outros se preocupavam em fazer registros das falas das crianças, por considerarem

como representativas no momento das mesmas. Como (EP1) falou: “a depender “da situação” os registros são utilizados como fonte de reflexão sobre o próprio trabalho”.

Para os professores – colaboradores, anotar, registrar, organizar as informações das aulas é a oportunidade de rever os trabalhos desenvolvidos, de facilitar o planejamento das atividades, direcionar a ação docente. Entretanto, como não foi priorizado nesta pesquisa fazer observações da atuação desses professores nos seus referidos grupos, não posso garantir a constância desses procedimentos e nem mesmo, de que tenham a clareza que, com o registro e a documentação do trabalho por outros meios, o centro do processo é a atividade do aluno e não a do professor.

Sermos capazes de refletir na ação é diferente de sermos capazes de refletir sobre a nossa reflexão na ação, de modo a produzir boa descrição verbal dela. Isso porque, muitas vezes, a rotina e a repetição fazem o conhecimento prático tornar-se tão espontâneo que os profissionais não mais refletem sobre o que estão fazendo.

Sob essa perspectiva da reflexão sobre a ação, os professores, ao serem questionados sobre as suas práticas, seriam capazes de explicar com argumentos claros quais os propósitos e as finalidades de suas estratégias de ensino. Assim, saber qualquer coisa não é somente fazer um julgamento verdadeiro sobre o que se faz (um fato ou uma ação), mas é também ser capaz de estabelecer para quais razões esse julgamento é verdadeiro.

Na vida cotidiana, nossos atos e nossos discursos apóiam-se em saberes que fornecem um quadro de inteligibilidade e de sentido as nossas ações. Que saberes têm construído esses professores? Esse processo reflexivo também está voltado para os dilemas vivenciados e que se constituem como parte dos registros que aqui se encontram? Tenho o meu olhar já em elaboração: os caminhos da aprendizagem da docência passam por aqui.

Finalizo aqui a apresentação e discussão dos dados obtidos neste estudo. A seguir, faço as minhas considerações, finais mas sempre provisórias, retomando as principais questões discutidas neste capítulo e respondendo aos questionamentos que guiaram esta pesquisa.

MINHAS CONSIDERAÇÕES

As palavras me antecedem e ultrapassam, elas me tentam e me modificam e se não tomo cuidado será tarde demais: as coisas serão ditas sem eu as ter dito. Ou pelo menos não era apenas isso. Meu enleio vem de que um tapete é feito de tantos fios que não posso me resignar a seguir um fio só; meu enredamento vem de que uma história é feita de muitas histórias. E nem todas posso contar.

(Clarice Lispector)

Neste trabalho apresentei dados, relatos e tecí algumas reflexões sobre a aprendizagem da docência por meio da análise das experiências e dilemas na profissão de professores que se encontram nos seis primeiros anos de atividade docente. Foi possível analisar como os professores de séries iniciais, estudantes da licenciatura em Pedagogia, vão se constituindo como docentes, diante da multiplicidade e complexidade de saberes e atribuições que envolvem sua atividade, do contexto de trabalho e das contribuições da formação inicial no exercício da profissão.

O estabelecimento de relações entre os contextos de trabalho e a formação acadêmica dos docentes nos primeiros anos de docência permitiu compreender melhor a situação dos professores enquanto profissionais da educação. Tal compreensão me ajudou, também, a entender a configuração do seu desenvolvimento profissional, no decorrer da formação e no exercício da atividade docente.

Os primeiros anos da profissão docente constituem-se como um processo marcado por insegurança, dúvidas, revisão de conceitos e desafios, em que os dilemas são uma constante e inquietam, mobilizam, transformam. Os conhecimentos necessários para o exercício da docência advêm de todas as experiências vividas pelos professores ao longo de suas trajetórias de vida e formação. Contudo, ao contrário dos professores egressos dos cursos de formação inicial, sem nenhuma experiência profissional, os professores estudantes da formação inicial no exercício da profissão, têm um conjunto de conhecimentos provenientes da sua experiência profissional e estes vão exercer um papel fundamental de mediador das ações e decisões a serem

tomadas em relação às situações da prática e na ponderação e utilização dos demais conhecimentos, aqueles produzidos tanto na experiência profissional, quanto na vivência do curso na universidade.

Os anos iniciais da trajetória docente se constituem em um período importante para a afirmação de determinadas concepções e para a negação de outras, contribuindo significativamente com o processo de aprendizagem da docência.

As circunstâncias e características da realidade do trabalho fizeram emergir a avaliação da formação inicial e de suas competências enquanto profissionais. Tal avaliação gerou um questionamento quanto aos seus limites e possibilidades como professores e, especialmente, quanto ao domínio do “saber e saber-fazer” sua atividade. A avaliação da formação inicial localizou-se entre a posituação da formação “teórico-reflexiva” e a uma certa crítica à formação “didático-pedagógica”.

Foi no impacto com a realidade do trabalho, ou melhor dizendo, com os conflitos vivenciados no cotidiano da sala de aula, que os professores puderam refletir que nem sempre as teorias apreendidas no curso são “aplicáveis” diretamente às situações da prática. Embora tenha sido, também, ressaltado por eles a grande preocupação em articular teoria e prática na estrutura curricular do curso no qual são alunos.

A prática profissional é palco de insegurança, estruturação e desestruturação de conhecimentos. Além de ter de lidar com uma nova situação a cada tempo, a cada aula, os professores constroem seu saber pedagógico, que não é único e nem estático, precisando ser permanentemente reconstruído. Daí a conclusão de que os dilemas são, sim, geradores de novas aprendizagens.

Apesar da propagação de teorias que evocam demasiadamente práticas individualistas de aprendizagem, os professores demonstraram que se preocupam com o ensino e também com a aprendizagem de seus alunos. Nesse caso, é possível que a formação inicial venha exercendo influência bastante consistente e fundamental para o direcionamento das atividades dos professores. Contudo, a análise de suas práticas e de suas condições de trabalho, não baseia-se, necessariamente, nos conhecimentos advindos desta formação.

Em suas práticas, os professores mobilizaram saberes de diferentes origens. Nem sempre os saberes da formação profissional foram os únicos a serem utilizados.

No entanto, eles constituem, em confronto com as situações da prática, a “base” na qual os demais saberes são mobilizados.

Por outro lado, existem aspectos na atuação desses professores, que foram identificados no decorrer da coleta dos dados e que requerem uma atenção ainda especial: a pouca discussão com relação aos conteúdos específicos, características e contradições que envolvem o trabalho docente; a falta de conhecimento sobre as disciplinas/contéudos curriculares trabalhados nas séries iniciais, geraram uma questão - como se responsabilizar pela socialização de conhecimentos científicos produzidos pela humanidade ao longo da história sem um embasamento teórico adequado quanto aos fundamentos destas?

Percebi, também, a necessidade de discussão/aprofundamento de conhecimentos acerca do processo de ensino e aprendizagem, não para a aprendizagem de técnicas ou de um receituário de estratégias de ensino, mas para que os docentes possam criar estratégias didáticas, tendo por base o perfil dos seus alunos, a sua realidade de trabalho, o conhecimento científico e os objetivos educacionais pretendidos. É importante que o professor consiga articular o objetivo e o alcance de suas ações na escola com objetivos mais amplos em termos de educação para a vida de uma maneira geral e não apenas para a vida na escola. Embora estando na formação inicial, cada um dos professores, pela própria trajetória profissional, ressignificou sua experiência de maneira muito pessoal. A forma como vieram operando com os saberes apreendidos no processo – formal e informal – de formação, também foi diferente para cada um.

Diante disso, aponto algumas questões referentes à aprendizagem da docência percebidas em relação aos professores investigados: aprenderam que algumas dificuldades e especificidades do trabalho do professor somente são compreendidas na dimensão da prática, por mais que venham sendo discutidas no curso; mesmo não tendo expressado explicitamente, os professores puderam analisar, a partir da experiência vivida, que a afetividade é uma importante dimensão do trabalho docente; ao se depararem com algumas dificuldades que a prática apresentou, os professores não permaneceram estáticos e compreenderam que se aprende bastante com os seus pares, na troca de experiências, na busca por novos conhecimentos.

Os pormenores da aprendizagem, a discussão de como acontece a aprendizagem humana e do que o professor pode fazer especificamente para auxiliar seu aluno a aprender ainda foram aspectos um tanto ausentes na ação destes professores, daí o surgimento de mais uma questão: este não poderia ser um dos motivos que contribui para a perpetuação, pelos professores, de algumas práticas já consideradas inadequadas – em termos de promoção da aprendizagem – por inúmeras pesquisas?

As relações estabelecidas no âmbito da sala de aula ocupam um papel extremamente relevante na constituição desses professores enquanto profissionais da educação, na medida em que é nelas, em última instância, que se desenvolvem as principais interações com os educandos. Entretanto, os principais problemas enfrentados não se localizam apenas na sala de aula. As condições estruturais que envolvem o trabalho docente na sociedade capitalista permeiam a prática profissional dos professores e exercem importantes influências. A relação que pode ser feita é a de que, no âmbito da sala de aula, a autonomia docente é maior, por mais que existam dificuldades, seu campo de atuação é menos limitado.

Quanto às condições estruturais de trabalho a interferência é menor, gerando um grande sentimento de impotência e frustração nos professores. Eles se esforçam constantemente para fazer com que seus alunos aprendam, mas não recebem o retorno por todo esse esforço.

Questões como as abordadas neste trabalho não são novas, mas permanecem presentes na pauta dos pesquisadores da área educacional e refletem-se, tanto nas discussões ocorridas visando à elaboração de propostas curriculares para os cursos de formação de professores, quanto nos estudos sobre a sua socialização profissional.

As questões abordadas nesta investigação aproximaram-se de aspectos importantes da formação e do trabalho docente. Procurei contribuir para o aprofundamento do debate de alguns aspectos que constituem os anos iniciais da trajetória profissional de professores de séries iniciais. Cada uma das questões levantadas, no entanto, abre a possibilidade para futuros aprofundamentos e novas pesquisas.

Embora tenha levantado vários questionamentos ao longo desta produção, eu a concluo com a certeza de ter propiciado momentos de reflexão para os professores-colaboradores, assim como, vivenciado inúmeros momentos de reflexão e auto-reflexão e despertado a atenção dos leitores deste trabalho.

Como professora-pesquisadora, conduzir esta pesquisa, com certeza enriqueceu muito o meu saber. Porém, sua contribuição maior foi a oportunidade de entender, assim como diz Clarice Lispector, que as tramas que envolvem a nossa história e a construção do nosso processo identitário enquanto pessoa e profissional é tecido de tantos fios que não podemos nos resignar a seguir um fio só: “meu enredamento vem de que uma história é feita de muitas histórias”!

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. A pesquisa no cotidiano Escolar. In FAZENDA, Ivani. **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

ANFOPE, Documento Final - ANFOPE - ANPED - CEDES - FORUNDIR . **VII Seminário Nacional sobre a Formação dos Profissionais da Educação**. Disponível em: <http://www.lite.fae.unicamp.br/anfope/>, Acesso em: 06.01.2006.

ARCE, Alessandra. Compre um kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis dez passos para se tornar um professor reflexivo. In: **Educação e Sociedade**, n. 74. Campinas: CEDES, abr/2001. p. 251-183.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BORGES, C.M.F. **O professor de Educação Física e o saber docente**. Campinas: Papirus, 1998.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases**. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.mec.org.br> . Acesso em 27.11.05.

BRZEZINSKI, I. Notas sobre o currículo na formação de professores: teoria e prática. In: Serbino, R. V.; Ribeiro, R.; Barbosa, R. L. L.; e Gebran, R. A. (org.). **Formação de professores**. SP: Editora da UNESP, 1998.

CAETANO, A.P. Dilemas dos professores. In: ESTRELA, M.T. (org.) **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto Editora, p.191-221, 1997.

CANDAU, V. M. (org.) et al. **A didática em questão**. 4ª edição. Petrópolis: Vozes, 1997.

CANDAU, V.M.F. e LELIS, I.A. A relação teoria-prática na formação do educador. In: CANDAU, V.M. F. (org.) **Rumo a uma nova didática**. 9ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 56-72.

_____. Universidade e formação de professores: Que rumos tomar? In: CANDAU, V.M.F. (org.) **Magistério, construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997.

CATANI, D. B. (orgs) **Docência, Memória e Gênero: Estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). In: **Educação & Sociedade**. Campinas: CEDES, n. 83, p. 601- 626, ago. 2003.

ESTEVE, J.M. Mudanças Sociais e Função docente. In. NÓVOA, A. (org) **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

ESTRELA, M. T. (Org.) **Viver e Construir a Profissão Docente**. Porto: Porto Editora, 1997.

FÁVERO, M. de L. de A. Universidade e estágio curricular: subsídios para discussão. In ALVES, N. (org.). **Formação de Professores – pensar e fazer**. Coleção Questões da Nossa Época; v. 1. SP: Editora Cortez, 2001.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Eletrônico - Novo Aurélio Século XXI**, RJ: Nova Fronteira.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 29 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____. **Educação e mudança**. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

_____. **Professora sim, tia não**. 9ª Edição. São Paulo: Editora Olho d'Água. 1998.

GATTI, Bernadete. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GERALDI, C.M.G.; DARIO, F.; PEREIRA, E.M. de A. (orgs.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

GONÇALVES, Tadeu Oliver e GONÇALVES, Terezinha Valim Oliver. Reflexões sobre uma prática docente situada: buscando novas perspectivas para a formação de professores. In: GERALDI, C.M.G.; DARIO, F.; PEREIRA, E.M. de A. (orgs.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

GUARNIERI, M. R (org.). **Aprendendo a Ensinar: o caminho nada suave da docência**. 2 ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2005.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2005.

GIMENO SACRISTÁN, José. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Lisboa: Porto Editora, 1999.

_____. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

HUBERMAN, M. O Ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, p. 31-61, 1995.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LARROSA, J. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos investigativos: Novos olhares na pesquisa em educação**. Porto Alegre, RS: Ed. Mediação, 1996.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas**. Trad. por Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artes Médicas Sul; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LALANDE, A. **Vocabulário Técnico e Crítico de Filosofia**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

LELIS, Isabel Alice. Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico? **Educação e Sociedade**, Campinas: CEDES, v. 22, n. 74, abr. 2001. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 05.01.2004.

LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da escola pública - A pedagogia crítico-social dos conteúdos. S. Paulo: Ed. Loyola, 1985.

_____. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2005.

LIBÂNEO, J. C. e PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. Campinas: CEDES. **Educação e Sociedade**, n.68, pp. 239-277, 1999.

_____. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. **Educar em Revista**, Paraná: UFPR, n. 24, 2004. Disponível em: <http://www.educaremrevista.ufpr.br>, 16/12/05.

LISPECTOR, Clarice. **A Descoberta do Mundo**. RJ: Rocco, 1999.

LOUREIRO, M. I. O desenvolvimento da carreira dos professores. In: ESTRELA, M.T. (org.) **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto Editora, Coleção Ciências da Educação, n. 26, p.117-160, 1997.

LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Ed. Pedagógica e Universitária LTDA, 1986.

LUDKE, M. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação e Sociedade**, Campinas: CEDES, 74, p. 77-96. Mar/abr., 2001.

MACEDO, Roberto Sidney. **A Etnopesquisa crítica e multirreferencial nascências humanas e na educação**. Salvador: EDUFBA, 2000.

MAHEU, Cristina M. D. **Decifra-me ou te devorarei: o que pode o professor frente ao manual escolar?** Tese de Doutorado, Universidade Federal da Bahia, Salvador/BA, 2001.

MARCELO GARCÍA, C. Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa. **Revista iberoamericana de educación**, n.19 jan/abr 1999. Disponible em: www.campus-oei.org/oeivirt/rie19a03.htm. Acesso em: 20/12/2004.

MEIRELES, Cecília. **Ou isto, ou aquilo**. RJ: Nova Fronteira, 2002.

MELLO, G. N. de. Formação inicial de professores para a educação básica. **São Paulo Perspectiva**. V. 14, n. 1, São Paulo, jan/mar 2000. Disponível em: www.scielo.br, Acesso em :17/01/2004.

_____. **Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político**. São Paulo: Ed. Cortez, 1985.

MOITA, Maria Conceição. Percursos de Formação e de Trans-formação In: NÓVOA, Antonio (org.). **Vidas de Professores**. Portugal: Porto, 1995

MONTEIRO, A. M. F. Professores entre saberes e práticas. **Educação e Sociedade**. v. 22, n. 74. Campinas: CEDES, abr. 2001.: Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 17/01/2004.

MORA, J. **Dicionário de Filosofia**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. **24ª Reunião anual da Anped (Anais)**. Caxambu, 2001. Disponível em www.anped.org.br/24 >. Acesso em 30 de outubro de 2005.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: **Os professores e sua formação**. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1992.

_____. Os professores e as Histórias da sua vida. In: NÓVOA, A (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

_____. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, A. (org) **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 2000.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas: CEDES, v. 22, n. 74, abr. 2001. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em 17/01/2004.

PAIS, Luiz Carlos. **Didática da Matemática: uma análise da influência francesa**. BH: Autêntica, 2002

PÉREZ GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. **Ensino para a compreensão**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1995

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

_____. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, S. G. e LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

SERRÃO, Maria Isabel Batista. Superando a racionalidade técnica na formação: sonho de uma noite de verão. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2005.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

_____. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. Editora Cortez, 1980

SCHÖN, D. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SILVA, M.C.M. O primeiro ano de docência: o choque com a realidade. In ESTRELA, M.T. (org.) **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto Editora p.51-80, 1997.

SOUZA, E. C. Cartografia histórica: trilhas e trajetórias da formação de professores. In: **Revista FAEBA**, Salvador/BA: UNEB, v. 12, n. 20, p. 431-445, 2003.

TARDIF, Maurice. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. Saberes profissionais dos Professores e Conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. jan./fev./mar./abr., n. 13, p. 1-38, 2000.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. In: **Educação e Sociedade**. Campinas: CEDES, n.73, vol. 21, dez. 2000. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 19.01.2004.

TARDIF, M., LESSARD, C. & LAHAYE, L.. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. In: **Teoria e Educação** n.4, p. 215-233, 1991.

VEIGA, I. P. A. A construção da didática numa perspectiva histórico-crítica da educação. Estudo introdutório. In: **Didática: ruptura, compromisso e pesquisa**. Campinas/SP: Papirus, 1993.

VEIGA, Ilma P. Alencastro (coord.). **Repensando a didática**. Campinas/SP: Papirus, 1991.

_____. **Didática: o ensino e suas relações**. Campinas /SP.: Ed. Papyrus, 1996.

ZABALZA, M. **Diários de aula**. Porto: Porto Editora, 1994.

_____. Os dilemas práticos dos Professores. **Pátio - Revista Pedagógica**. Porto Alegre. ArtMed. ano VII, nº 27, agosto/outubro, 2003.

ZEICHNER, Kenneth. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador-acadêmico. In: FIORENTINI, GERALDI E PEREIRA (orgs.). **Cartografias do Trabalho Docente**. Campinas: Mercado de Letras. 1998.

APÊNDICES

Apêndice I

À Coordenação Geral do Curso de Licenciatura em Pedagogia
Habilitação: Séries Iniciais do Ensino Fundamental
Att: Prof^a Maria de Lourdes Carvalho Borges Cerqueira

Sou aluna regular do curso de Mestrado em Educação e Contemporaneidade na Universidade do Estado da Bahia – UNEB, turma 4/2004, orientanda da Prof^a Dr^a. Cristina D'Ávila Maheu.

Pesquisei sobre a formação docente, mais precisamente, como se dá a aprendizagem da docência meio aos dilemas vivenciados no cotidiano do professor das séries iniciais do Ensino Fundamental, com até seis anos de atividade docente (ver em anexo os dados da pesquisa). Este curso requer que seja feita uma pesquisa de campo e uma dissertação sobre o tema a que me dispus estudar.

Para realizar a referida pesquisa, precisarei entrevistar alunos de um curso superior de Formação de Professores e que se enquadrem num determinado perfil. Além da entrevista, solicitarei a produção de um memorial sobre o percurso deste docente e a participação em uma atividade de grupo focal, a ser agendada. Os dados obtidos serão usados somente para fins acadêmicos e de pesquisa, não tendo finalidade de avaliar a Instituição da qual estes alunos fazem parte enquanto estudantes, no caso, a UEFS.

Por residir nesta cidade – Feira de Santana – optei em fazer a coleta dos dados com sujeitos pertencentes a um mesmo espaço de formação. A escolha dos alunos do Curso de Licenciatura em Pedagogia - Habilitação: Séries Iniciais do Ensino Fundamental se deu pelo fato destes estudantes estarem em atividade na docência com as séries iniciais do Ensino Fundamental e, por serem, ao mesmo tempo, alunos de curso de formação superior. Além disso, em conversas informais com alunos de diversas turmas deste curso, pude identificar que alguns deles se enquadram no grupo daqueles que têm até seis anos de docência.

Reafirmo que o objetivo da pesquisa não é avaliar o referido Curso ou Instituição, mas sim investigar acerca dos dilemas profissionais vivenciados no cotidiano da sala de aula, dos professores-estudantes de um curso de formação para professores e, assim, compreender como tais dilemas/conflitos podem converter-se em elementos de aprendizagem da docência.

Assim, venho por meio desta carta comunicar a este Colegiado as minhas intenções de pesquisa e solicitar a colaboração para que possa manter contato com os alunos dos diversos semestres deste curso para seleção dos sujeitos com os quais manterei contato, neste espaço (Universidade), ou fora dele, para aplicação dos instrumentos já informados.

Disponho-me, desde já, a partilhar os resultados desta pesquisa com esta Instituição, se assim desejarem.

Atenciosamente,

Ana Carla Ramalho Evangelista Lima

Apêndice II

Carta- Convite

Caro (a) colega professor(a),

Sou professora, assim como você. Trabalho, tanto com as Séries Iniciais do Ensino Fundamental, quanto com a formação de professores no Nível Superior. Estou fazendo o curso de Mestrado em Educação e Contemporaneidade na Universidade do Estado da Bahia – UNEB e este curso requer que seja feita uma pesquisa de campo e uma dissertação sobre o tema a que me dispus estudar. Optei por pesquisar sobre a formação docente, mais precisamente, como se dá a aprendizagem da docência meio aos dilemas vivenciados no cotidiano do professor, quando este tem até seis anos de atividade docente.

Para realizar a pesquisa, preciso contar com o seu apoio. A coleta de dados será feita de acordo com a disponibilidade de cada participante. Os dados obtidos serão usados somente para fins acadêmicos e de pesquisa, não tendo finalidade para a instituição da qual você faz parte como estudante. Asseguro que sua identidade e integridade serão preservadas.

Espero, além de desenvolver a pesquisa, ter a oportunidade de realizarmos um trabalho de parceria e de colaboração, no qual possamos trocar experiências e conhecimentos.

A Coordenação do curso de Licenciatura para o Ensino Fundamental da UEFS já está ciente sobre essa pesquisa, mas agora solicito a disponibilidade de vocês para realizar o trabalho. Se você é **aluno regular do Curso de Licenciatura para o Ensino Fundamental** da UEFS, **tem até seis anos de experiência como docente nas Séries Iniciais e deseja colaborar com essa pesquisa**, preencha a ficha em anexo que entrarei em contato com você o mais breve possível.

Conto com a sua colaboração.

Ana Carla Lima

Apêndice III

À
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA – BA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
COORDENAÇÃO GERAL DO CURSO DE LICENCIATURA EM ENSINO
FUNDAMENTAL – SÉRIES INICIAIS

TERMO DE RESPONSABILIDADE

O Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (PEC/UNEB), por meio deste TERMO DE RESPONSABILIDADE, assume total responsabilidade sob a pesquisa de mestrado desenvolvida pela aluna regular deste programa, Sra. ANA CARLA RAMALHO EVANGELISTA LIMA, de título *“Aprendizagem da docência: os dilemas profissionais dos professores iniciantes”*, ao tempo em que solicitamos desta instituição a colaboração necessária para o desenvolvimento do referido estudo.

Outrossim, asseguramos que a aluna está devidamente assistida pela Coordenação do Programa de Educação e Contemporaneidade – PEC/UNEB, sob a orientação da Professora Dr^a. CRISTINA d’ÁVILA e que a pesquisa estará sendo desenvolvida dentro dos princípios éticos e morais, preservando a integridade e identidade de todos os colaboradores.

Salvador - Ba, ____ de _____ de 2005.

Apêndice IV

Declaração de Compromisso

Eu, _____estou ciente que assumindo esse compromisso, precisarei colaborar com a pesquisa da mestranda Ana Carla Lima participando da entrevista, estando de acordo com a sua gravação, produção do memorial e da atividade em grupo.

Autorizo a utilização dos dados para fins acadêmicos e de pesquisa, não fazendo a divulgação do meu nome.

Após a análise dos dados, terei a oportunidade de ler o tratamento dado a estes, antes da divulgação do texto da dissertação.

Feira de Santana, _____ de _____ de 2005.

(Assinatura do Participante da Pesquisa)

(Assinatura do Pesquisador)

Apêndice V

Entrevista

O objetivo desta entrevista é de conhecer melhor os professores/estudantes de um curso de formação inicial (em serviço), que tenham até seis anos de docência, a fim de traçar um perfil do seu processo de formação, das dificuldades encontradas nesse percurso, enfim, da aprendizagem da docência.

Os dados dessa entrevista serão utilizados somente para fins de pesquisa e será preservada a identidade dos profissionais colaboradores. Sendo assim, solicito que você responda as perguntas com franqueza e com o maior detalhamento possível.

Obrigada.

Ana Carla Lima

Mestranda em Educação em Contemporaneidade - UNEB

.....

Dados de Identificação:

1. Nome: _____ Idade: _____ Sexo: (F) (M)
2. Há quantos anos exerce a docência? ____ ano (s)
3. Em qual nível/série atua: _____ Detalhe o tempo em cada série:

4. Coursou Magistério no Ensino Médio? () Sim () Não
5. Está em qual semestre do curso Superior? _____
6. Levando-se em conta o trabalho atualmente, quantas horas/semana trabalha?
 - () Menos de 15 horas/semanais
 - () De 20 a 25 horas/semanais
 - () De 25 a 30 horas/semanais
 - () Mais de 30 horas/semanais

7. Faixa salarial:

- () 1 a 2 salários mínimos
 - () 2 a 3 salários mínimos
 - () 4 a 5 salários mínimos
 - () acima de 5 salários mínimos
-

Questões:

Experiência Docente

1. Você gosta de ser professora?
2. O que você considera de melhor nessa profissão?
3. E quais os aspectos mais negativos?
4. Você se sente importante e valorizada enquanto professora?

Dilemas Profissionais

1. Quais os principais dilemas que você vivencia enquanto professora?
2. Qual a sua atitude diante dessas dificuldades/dilemas?
3. Cada vez que você se depara com um desses dilemas, que sentimentos lhe parecem mais fortes?
4. Você considera os dilemas como aspectos positivos ou negativos sobre a sua ação? Explique um pouco isso.

Formação Docente

1. Fale um pouco do seu percurso de formação enquanto docente.
2. Quais os saberes que você considera importantes para ser um bom professor?
3. Você costuma fazer reflexões sobre a sua ação? Em quais momentos?
4. O curso superior contribui para a sua ação?

Apêndice VI

ORIENTAÇÕES PARA PRODUÇÃO DO MEMORIAL

Caro Colaborador,

Como segunda etapa da minha pesquisa de Mestrado, gostaria de solicitar a produção de um memorial do seu percurso profissional de docência.

O memorial é a escrita de suas memórias, uma narrativa autobiográfica, em que o autor relata o fatos da sua própria vida procurando apresentar acontecimentos que considera mais importantes ou interessantes.

Lembro que o período ao qual você irá se referir vai, desde quando você optou por ser professor, até esse momento atual da sua vida profissional. Ressalte os pontos que considera positivos ou negativos na sua profissão.

O texto deve ter, no máximo, 5 folhas. Agendaremos o dia de entrega deste texto e, mais uma vez, agradeço imensamente sua contribuição.

Grata,

Ana Carla Lima

Apêndice VII

GRUPO FOCAL

1º Passo: Preparação e explicação (10 min)

- ✓ Cumprimento aos participantes e boas vindas; falar da importância da contribuição de todos com a pesquisa;
- ✓ Finalidade do debate, ressaltar que não há respostas certas ou erradas, que o importante é se posicionar e expressar sua opinião, pensamento;
- ✓ Procedimentos: justificar como serão discutidas as questões e explicar a necessidade de gravar o áudio desta atividade.

2º Passo – Percepções gerais sobre os Dilemas dos Professores, observando:

- ✓ Sentimentos e sensações
- ✓ Conflitos em relação à prática docente;
- ✓ Questões que provocam inquietação;

3º Passo – Após a identificação dos primeiros dilemas, provocar o grupo, registrando:

- ✓ Reações gerais e impressões
- ✓ Contraposição de idéias em relação aos participantes

4º Passo – Conclusão

- ✓ Indagar aos participantes se querem acrescentar algo;
- ✓ Agradecer a colaboração, o tempo disponibilizado, ressaltando mais uma vez a importante contribuição p/ a pesquisa.