

Capa: Vande Gomide  
Foto de capa: Rennato Testa  
Coordenação: Ana Carolina Freitas  
Diagramação: DPG Editora  
Copidesque: Lúcia Helena Lahoz Morelli  
Revisão: Ademar Lopes Jr., Juliana Palermo,  
Maria Lúcia A. Maier e Pamela Andrade

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Profissão docente: Novos sentidos, novas perspectivas/Ilma Passos Alencastro Veiga; Cristina Maria d'Ávila (orgs.). – 2ª ed. – Campinas, SP: Papyrus, 2012. – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

Bibliografia.  
ISBN 978-85-308-0873-0

1. Ensino 2. Prática de ensino 3. Professores – Formação profissional I. Veiga, Ilma Passos Alencastro. II. D'Ávila, Cristina Maria. III. Série.

12-05243 CDD-370.71

**Índices para catálogo sistemático:**

1. Docência: Desenvolvimento profissional: Educação 370.71
2. Professores: Desenvolvimento profissional: Educação 370.71

Exceto no caso de citações, a grafia deste livro está atualizada segundo o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa adotado no Brasil a partir de 2009.

**1ª Reimpressão**  
**2012**

Proibida a reprodução total ou parcial da obra de acordo com a lei 9.610/98. Editora afiliada à Associação Brasileira dos Direitos Reprográficos (ABDR).

DIREITOS RESERVADOS PARA A LÍNGUA PORTUGUESA:  
© M.R. Comacchia Livraria e Editora Ltda. – Papyrus Editora  
R. Dr. Gabriel Pentead, 253 – CEP 13041-305 – Vila João Jorge  
Fone/fax: (19) 3272-4500 – Campinas – São Paulo – Brasil  
E-mail: editora@papyrus.com.br – www.papyrus.com.br

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO ..... 7

### PARTE I

#### DOCÊNCIA: FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO

1. DOCÊNCIA COMO ATIVIDADE PROFISSIONAL ..... 13  
*Ilma Passos Alencastro Veiga*
2. TRILHAS PERCORRIDAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES:  
DA EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA À FENOMENOLOGIA  
EXISTENCIAL ..... 23  
*Cristina d'Ávila e Jacques Sonnevill*
3. RESSIGNIFICAR A PROFISSÃO DOCENTE DO PROFESSOR  
TRABALHADOR NA SOCIEDADE CAPITALISTA:  
QUESTÕES PARA DEBATE ..... 45  
*Vera Corrêa*
4. DIDÁTICA E EPISTEMOLOGIA: PARA ALÉM DO EMBATE  
ENTRE A DIDÁTICA E AS DIDÁTICAS ESPECÍFICAS ..... 59  
*José Carlos Libâneo*
5. AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE A PRÁTICA  
EDUCATIVA DE PROFESSORES DE CURSOS DE LICENCIATURA ..... 89  
*Sandra Regina Soares e Marinalva Lopes Ribeiro*

PARTE II  
DIMENSÕES EXISTENCIAIS E PRÁTICAS  
INOVADORAS NA PROFISSÃO DOCENTE

6. MEMÓRIA, (AUTO)BIOGRAFIA E FORMAÇÃO..... 109  
*Elizeu Clementino de Souza e Liege Maria Sitja Fornari*
7. CAMINHOS DA APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA:  
OS DILEMAS PROFISSIONAIS DOS PROFESSORES INICIANTES ..... 135  
*Ana Carla Ramalho Evangelista Lima*
8. APRENDIZAGEM EM REDE E FORMAÇÃO DOCENTE:  
TRILHANDO CAMINHOS PARA A AUTONOMIA,  
A COLABORAÇÃO E A COOPERAÇÃO ..... 151  
*Lynn Alves*
9. INTERDISCIPLINARIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL  
DE PROFESSORES ..... 165  
*Eric Maheu*

## APRESENTAÇÃO

Ressignificar a profissão docente... Ao que parece, o velho modelo iluminista de ensino não consegue responder às complexas indagações da sociedade do conhecimento. Nas tessituras das práticas profissionais, uma inquietação vem assolando verdades dantes inquestionáveis: a tradição troncular do ensino, o modelo curricular disciplinar, o trabalho docente e os saberes hierarquicamente estabelecidos – elementos estes continuamente postos em xeque.

Essas indagações chocam-se também com os cenários nos quais se desenrolam as práticas docentes no Brasil. A ausência de políticas governamentais de qualidade voltadas à formação inicial e continuada de professores não tem desencadeado consequências positivas para a melhoria das condições de trabalho docente e, por conseguinte, para um maior reconhecimento da profissão. A busca incessante por culpados e inocentes tem condenado, muitas vezes, o docente e, outras vezes, os próprios estudantes, como se o processo educacional escolar fosse responsabilidade exclusiva destes.

Neste livro, fruto de um colóquio organizado em 2006 na cidade de Salvador (BA),<sup>1</sup> pretendemos refletir e discutir sobre linhas de ação e estratégias político-pedagógicas que nos concedam perspectivas de superação para a problemática delineada. Ao unir e interligar saberes e práticas, pretendemos criar uma inteligência coletiva que nos leve à compreensão do cenário em que se inserem

1. II Colóquio sobre Formação de Educadores (Formeduc), vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (Uneb).

# 1

## DOCÊNCIA COMO ATIVIDADE PROFISSIONAL

*Ilma Passos Alencastro Veiga*

### *A docência: Características básicas*

No sentido etimológico, docência tem suas raízes no latim *docere*, que significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender. O registro do termo na língua portuguesa é datado de 1916, o que implica dizer que a utilização, ou melhor, a apropriação do termo é algo novo no espaço dos discursos sobre educação.

No sentido formal, docência é o trabalho dos professores; na realidade, estes desempenham um conjunto de funções que ultrapassam a tarefa de ministrar aulas. As funções formativas convencionais, como ter um bom conhecimento sobre a disciplina e sobre como explicá-la, foram tornando-se mais complexas com o tempo e com o surgimento de novas condições de trabalho.

Do ponto de vista da lei 9.394/96, o artigo 13 estabelece as seguintes incumbências para os professores:

(...) participar da elaboração do projeto pedagógico; elaborar e cumprir o plano de trabalho; zelar pela aprendizagem dos alunos;

estabelecer estratégias de recuperação para alunos de menor rendimento; ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos; participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional.

Não há dúvida de que estamos diante de um processo de ampliação do campo da docência. Nesse sentido, por considerar a docência como uma atividade especializada, defendo sua importância no bojo da visão profissional. Assim, uma das características fundamentais gira em torno da docência como profissão, e isso se opõe à visão não profissional. A profissão é uma palavra de construção social. É uma realidade dinâmica e contingente, calcada em ações coletivas. É produzida pelas ações dos atores sociais – no caso, os docentes. A docência requer formação profissional para seu exercício: conhecimentos específicos para exercê-lo adequadamente ou, no mínimo, a aquisição das habilidades e dos conhecimentos vinculados à atividade docente para melhorar sua qualidade.

Outra característica da docência está ligada à inovação quando rompe com a forma conservadora de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar; reconfigura saberes, procurando superar as dicotomias entre conhecimento científico e senso comum, ciência e cultura, educação e trabalho, teoria e prática etc.; explora novas alternativas teórico-metodológicas em busca de outras possibilidades de escolha; procura a renovação da sensibilidade ao alicerçar-se na dimensão estética, no novo, no criativo, na inventividade; ganha significado quando é exercida com ética.

Formar professores implica compreender a importância do papel da docência, propiciando uma profundidade científico-pedagógica que os capacite a enfrentar questões fundamentais da escola como instituição social, uma prática social que implica as ideias de formação, reflexão e crítica.

### *O sentido da formação de professores*

Na etimologia, formação vem do latim *formare*; “como verbo transitivo, significa dar forma, e como verbo intransitivo, colocar-se em formação; como verbo pronominal, ir-se desenvolvendo uma pessoa”

(Donato 2002, p. 138). O termo *formação*, de acordo com Ferreira (1989), é “o ato ou modo de formar” e significa “dar forma a algo; ter a forma; pôr em ordem; fabricar; tomar forma; educar”.

A formação de professores constitui o ato de formar o docente, educar o futuro profissional para o exercício do magistério. Envolve uma ação a ser desenvolvida com alguém que vai desempenhar a tarefa de educar, de ensinar, de aprender, de pesquisar e de avaliar.

Para Batista (2002, p. 136), formação “significa, assim, reconhecimento das trajetórias próprias dos homens e mulheres, bem como exige a contextualização histórica dessas trajetórias, assumindo a provisoriabilidade de propostas de formação de determinada sociedade”.

A formação de professores, entendida na dimensão social, deve ser tratada como direito, superando o momento das iniciativas individuais para aperfeiçoamento próprio, partindo da esfera da política pública. Como afirma Leitão de Mello (1999, p. 26), formação

(...) é um processo inicial e continuado, que deve dar respostas aos desafios do cotidiano escolar, da contemporaneidade e do avanço tecnológico. O professor é um dos profissionais que mais necessidade tem de se manter atualizado (*sic*), aliando à tarefa de ensinar a tarefa de estudar. Transformar essa necessidade em direito fundamental para o alcance de sua valorização profissional e desempenho em patamares de competência exigidos pela sua própria função social.

Por essa ótica, *formação* assume uma posição de “inacabamento”, vinculada à história de vida dos sujeitos em permanente processo de formação, que proporciona a preparação profissional. O processo de formação é multifacetado, plural, tem início e nunca tem fim. É inconcluso e autoformativo. A esse respeito, Freire afirma que é importante que “(...) desde o começo do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (1998, p. 25).

Assim, ao falar em formação de professores, vêm à tona alguns enunciados que merecem nossa atenção:

- a) trata-se de uma ação contínua e progressiva que envolve várias instâncias e atribui uma valorização significativa para a prática pedagógica, para a experiência, como componente constitutivo da formação. Ao valorizar a prática como componente formador, em nenhum momento assume-se a visão dicotômica da relação teoria-prática. A prática profissional da docência exige uma fundamentação teórica explícita. A teoria também é ação e a prática não é receptáculo da teoria. Esta não é um conjunto de regras. É formulada e trabalhada com base no conhecimento da realidade concreta. A prática é o ponto de partida e de chegada do processo de formação;
- b) é contextualizada histórica e socialmente e, sem dúvida, constitui um ato político. O processo de formação deve ser compatível com o contexto social, político e econômico, comprometido – técnica e politicamente – com a construção de perspectivas emergentes e emancipatórias que se alinhem com a inclusão social;
- c) implica preparar professores para o incerto, para a mutação. Alarcão e Tavares afirmam que “(...) nesta sociedade emergente, começa a ser cada vez mais urgente formar e preparar as pessoas para o incerto, para a mutação e para as situações técnicas e até chocantes que lhes exijam um maior esforço para a paz e o desenvolvimento de maiores capacidades de resiliência” (2001, p. 103);
- d) é inspirada por objetivos que sinalizam a opção política e epistemológica adotada;
- e) significa – como processo – uma articulação entre formação pessoal e profissional. É uma forma de encontro e confronto de experiências vivenciadas. O posicionamento de Fávero é muito esclarecedor a esse respeito, ao afirmar que “(...) aceitar a formação profissional como um fracasso significa aceitar também que não há uma formação ‘fora’ de qualquer relação com os outros, mas ‘dentro’ da relação com a realidade concreta. Mesmo a autoformação pelo estudo e reflexão individual não deixa de ser uma forma de confronto de experiências vivenciadas por outros” (2001, p. 67);
- f) trata-se de um processo coletivo de construção docente. É uma reflexão conjunta, na medida em que a prática decorrente

dessa formação será necessariamente coletivizada. Não é uma construção isenta de conflito, mas torna-se mais produtiva se e quando partilhada;

- g) a formação de professores deve também “(...) reservar tempo e ocasiões para o desenvolvimento de atitudes de cooperação e solidariedade. Deve passar ainda pela descoberta do outro e pela elaboração de pensamentos autônomos e críticos que dêem aos sujeitos o poder de decidir por si mesmos” (Veiga 1999, p. 181).

Portanto, a formação de professores desenvolve-se num contexto de coletividade. Articula-se com as escolas, com seus projetos, no sentido de que o profissional muda a instituição e muda com a instituição, como defende Nóvoa (1991). A formação busca a emancipação e a consolidação de um coletivo profissional autônomo e construtor de saberes e valores próprios.

#### *Identidade profissional: O ser e estar na profissão*

Nóvoa (1997, p. 34) explicita que “(...) a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão”.

Essa referência deixa claro que a identidade profissional se constrói com base no significado dos movimentos reivindicatórios dos docentes e no sentido que o profissional confere a seu trabalho, definindo o que quer, o que não quer e o que pode como professor.

A construção da identidade docente é uma das condições para sua profissionalização e envolve o delineamento da cultura do grupo de pertença profissional, sendo integrada ao contexto sociopolítico.

Na construção da identidade docente, três dimensões são fundamentais: o desenvolvimento pessoal, que se refere aos processos de construção de vida do professor; o desenvolvimento profissional, que diz respeito aos aspectos da profissionalização docente; e o desenvolvimento institucional, que se

refere aos investimentos da instituição para a obtenção de seus objetivos educacionais (Nóvoa 1992).

A identidade docente é uma construção que permeia a vida profissional desde o momento de escolha da profissão, passando pela formação inicial e pelos diferentes espaços institucionais onde se desenvolve a profissão, o que lhe confere uma dimensão no tempo e no espaço. É construída sobre os saberes profissionais e sobre atribuições de ordem ética e deontológica. Sua configuração tem a marca das opções tomadas, das experiências realizadas, das práticas, “(...) quer ao nível das representações quer ao nível do trabalho concreto” (Nóvoa 1992, p. 116).

A identidade profissional do professor está em constante transformação. Para Pimenta e Anastasiou (2002, p. 77):

(...) uma identidade profissional se constrói, pois, com base na significação social da profissão; na revisão constante dos significados sociais da profissão; na revisão das tradições. Mas também com base na reafirmação de práticas consagradas culturalmente que permanecem significativas. (...) Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente em seu cotidiano, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor.

Em síntese, e reiterando as considerações feitas por Pimenta e Anastasiou (2002), posso afirmar que a identidade do professor significa fazer parte de uma profissão em constante processo de revisão dos significados sociais. A Figura 1, a seguir, sintetiza a concepção de identidade profissional.

Na formação de professores, é possível encontrar diferentes estruturas de racionalidades, uma vez que as concepções de docência variam de acordo com as diferentes abordagens e orientações. Como afirma Garcia (1999, p. 30):

(...) podemos observar numerosas, e por vezes contraditórias, imagens do professor: eficaz, competente, técnico, pessoal, profissional,



sujeito que toma decisões, investigador, sujeito que reflete, etc. É, sem dúvida, evidente que cada uma destas diferentes concepções do que deve ser o professor vai influenciar de modo determinante os conteúdos, métodos e estratégias para formar os professores.

Vale ressaltar que é importante conhecer mais profundamente como a imagem do professor tem sido percebida e, conseqüentemente, quais têm sido os pressupostos que fundamentam os projetos pedagógicos para sua formação.

### *Considerações finais*

Espero que os pontos de discussão apresentados possam contribuir para o debate a respeito da melhoria do desempenho docente e da necessidade imperiosa da formação. É preciso ficar claro que a formação

docente é uma ação contínua e progressiva, que envolve diversas instâncias e que atribui valorização significativa para a prática pedagógica e para a experiência, consideradas componentes constitutivos da formação. Ainda há a necessidade de destacar que o exercício da docência envolve saberes específicos, os saberes pedagógicos e os saberes construídos nos espaços da experiência.

A docência é, portanto, uma atividade profissional complexa, pois requer saberes diversificados. Isso significa reconhecer que os saberes que dão sustentação à docência exigem uma formação profissional numa perspectiva teórica e prática.

#### Referências bibliográficas

- ALARCÃO, I. e TAVARES, J. (2001). "Paradigmas de formação e investigação no ensino superior para o terceiro milênio". In: ALARCÃO, I. (org.). *Escola reflexiva e nova realidade*. Porto Alegre: Artmed.
- BATISTA, S.H.S. da S. (2002). "Formação". In: FAZENDA, I.C.A. (org.). *Dicionário em construção: Interdisciplinaridade*. São Paulo: Cortez.
- BRASIL (2006). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília.
- DONATO, E.M. (2002). "Formación". In: FAZENDA, I.C.A. (org.). *Dicionário em construção: Interdisciplinaridade*. São Paulo: Cortez.
- FÁVERO, M. de L. de A. (2001). "Universidade e estágio curricular: Subsídios para discussão". In: ALVES, N. *Formação de professores: Pensar e fazer*. 6ª ed. São Paulo: Cortez.
- FERREIRA, A.B. de H. (1989). *Novo dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Esperança.
- FREIRE, P. (1998). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 7ª ed. São Paulo: Paz e Terra.
- GARCIA, C.M. (1999). *Formação de professores: Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Ed.
- LEITÃO de MELLO, M.T. (1999). "Programas oficiais para formação de professores". *Revista Educação e Sociedade*, n. 68. Campinas: Cedes.
- MOITA, M.C. (2000). "Percurso de formação e de transformação". In: NÓVOA, A. (org.). *Vidas de professores*. 2ª ed. Porto: Porto Ed.
- NÓVOA, A. (1997). "Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa". In: FAZENDA, I. (org.). *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. 2ª ed. Campinas: Papirus.
- NÓVOA, A. (org.) (1991). *Vidas de professores*. Porto: Porto Ed.
- \_\_\_\_\_ (1992). *Profissão professor*. Porto: Porto Ed.
- \_\_\_\_\_ (2000). "Os professores e as histórias de sua vida". In: NÓVOA, A. (org.). *Vidas de professores*. 2ª ed. Porto: Porto Ed.
- PIMENTA, S.G. e ANASTASIOU, L. das G. (2002). *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez.
- VEIGA, I.P.A. (1999). "Formação de professores e os programas especiais de complementação pedagógica". In: CUNHA, M.I. da (org.). *Desmistificando a profissionalização do magistério*. Campinas: Papirus.

## MEMÓRIA, (AUTO)BIOGRAFIA E FORMAÇÃO\*

*Elizeu Clementino de Souza*  
*Liege Maria Sitja Fornari*

Escrever um artigo a quatro mãos, tal como produzimos o presente capítulo, não deixa de ser um exercício hermenêutico. Produzir sentidos com base em reflexões teóricas foi um desafio fundado sobre o diálogo, já que, de acordo com Benjamin, “a questão do sentido só pode se colocar, paradoxalmente, a partir do momento em que esse sentido deixa de ser dado implicitamente e imediatamente pelo contexto social” (1994, p. 14). Trata-se, para usar a metáfora da teia, de uma tessitura de sentidos segundo a qual, ao mesmo tempo em que tecemos, envolvemo-nos, visto que a teia é tecida numa dinâmica mais ampla de pré-compreensões. Do interior da fenomenologia hermenêutica, a pré-compreensão é a ideia de que já somos e nos compreendemos como seres por meio de uma estrutura prévia de sentido, pois o ato de compreender é uma realidade existencial. Assim,

---

\* O presente artigo resulta de reflexões teóricas apresentadas para a mesa “Formação do/a educador/a: Representações, saberes e memórias”, no âmbito do II Colóquio Formação de Educadores: Resignificar a profissão docente.

compreendemos com base em uma estrutura pré-compreensiva que articula nossos diversos lugares de pertencimento: raça, religião, sexualidade, valores, compromissos, ideologias etc. A compreensão, portanto, situa-se numa *episteme* que parte da problematização do eu como *ser-sendo*, estando ligada ao contexto vital do existir humano. As implicações disso para o fenômeno formativo educacional passam pelo reconhecimento de que a educação não é uma questão de método, mas de produção de sentido. Para a hermenêutica, o conhecimento é sempre autoimplicativo, ou seja, é um modo de conhecer que, ao mesmo tempo em que amplia o conhecimento das coisas, amplia o saber sobre nós mesmos. Nessa perspectiva, a formação deve partir do diálogo consigo e com o mundo, na busca da autenticidade em nossas experiências. A escritura deste trabalho, portanto, é uma experiência que articula duas formas únicas de estar no mundo: dois professores, dois pesquisadores que vivem suas questões e que se juntaram para pensar/sentir/buscar sentidos no diálogo sobre problemáticas dos processos formativos em educação.

Este texto traz as elaborações iniciais que os autores têm desenvolvido na tentativa de compreender a complexidade dos processos formativos, partindo da indagação dos sentidos que vão sendo construídos na dinâmica de suas atividades de investigação. A fim de melhor situar o leitor, consideramos necessário fazer uma breve apresentação da pesquisa que desenvolvemos na Universidade do Estado da Bahia e nas Faculdades Integradas Olga Mettig. Trata-se da pesquisa intitulada “História e memória do Colégio Nossa Senhora do Carmo: Imagens e representações sociais sobre a docência (1950/1960)”. A pesquisa encontra-se articulada metodologicamente por três eixos centrais: história da escola, memória de ex-normalistas e biografia da fundadora Olga Mettig.

Embora a ênfase central da pesquisa seja a história da instituição escolar Colégio Nossa Senhora do Carmo, pretendemos nos estender em outras vertentes: uma primeira, que tratará das memórias e representações sociais de ex-normalistas sobre a formação docente, e outra, que consiste na pesquisa da história de vida e da obra da professora Olga Mettig. O trabalho de resgate das memórias das ex-normalistas e a análise de suas representações sobre formação docente, aliados a uma análise documental em curso nessa investigação, darão o suporte para a elaboração da história do Colégio Nossa

Senhoralo Carmo. Além disso, como outra vertente dessa mesma pesquisa, pretendemos apreender questões teóricas e históricas do pensamento pedagógico da educadora Olga Mettig como uma das referências para a constituição do campo da história da educação na Bahia, considerando para tanto a função formativa de seus livros didáticos e as práticas desenvolvidas no Curso Normal do Colégio Nossa Senhora do Carmo. Trabalhar com histórias de vida, memórias de ex-normalistas e/ou professoras faz emergir a necessidade de construir um olhar retrospectivo e prospectivo *no e sobre o tempo* constituído como possibilidade de investigação e de formação de professores.

Tomamos como referência, para a organização do presente texto, os trabalhos de Souza (2003) e Souza e Fornari (2005), quando sistematizam reflexões teórico-metodológicas sobre as histórias de vida em formação e a fertilidade da utilização do trabalho centrado na memória (Catani *et al.* 1997) e a abordagem biográfica em formação inicial e/ou continuada de professores, advindas de pesquisa realizada sobre a história de vida de ex-normalistas do Colégio Nossa Senhora do Carmo.

### *Memória, narrativa e produção de sentidos*

*Para liquidar os povos, começa-se por lhes tirar a memória. Destroem-se seus livros, sua cultura, sua história. E uma outra pessoa lhes escreve outros livros, lhes dá outra cultura e lhes inventa uma outra História.*

Milan Kundera, *O livro do riso e do esquecimento*, 1987

Quis foram as condições de possibilidade da valorização da memória e da narrativa como fontes críveis da produção de conhecimento, inclusive de um conhecimento com potencialidade formativa? Essa mudança se tornou possível no bojo da alteração paradigmática produzida pelo questionamento do pressuposto de que o quadro de referências teóricas e metodológicas das ciências naturais dava conta da compreensão dos fenômenos sociais. Problemizou-se, então, a noção de cientificidade, contestando-se o positivismo, que havia sido lançado à condição de ideia reguladora hegemônica

na produção do conhecimento válido. Concordamos com Najmanovich (2001, p. 41) quando afirma que “(...) o que a epistemologia clássica chamava de ‘conhecimento objetivo’ nada mais é que o produto de um processo histórico de padronização perceptual e cognitiva que culmina com a naturalização. As categorias se naturalizam graças à estabilização dos modos de representação”.

É, portanto, da contestação do positivismo que emergem as possibilidades de um novo paradigma compreensivo, o qual coloca novos horizontes para a epistemologia das ciências do espírito. Horizonte como novas possibilidades, como a potencialidade do que nasce para além do limite linear. No dizer de Gadamer, “(...) um horizonte não é uma fronteira rígida, mas algo que se desloca com a pessoa e que convida a que se continue a caminhar” (2005, p. 330). E no caminhar, no fluxo vivencial, estamos no mundo da vida, ou seja, estamos vivendo como seres históricos que, na transformação, se transformam. Temos que perceber a alteração do real produzida pelas ações concretas dos atores sociais, que reivindicam métodos próprios para tratar o conhecimento no âmbito das ciências do humano.

Josso (2004, p. 20) lembra-nos de que a reabilitação epistemológica do sujeito e do ator “pode ser interpretada como um retorno do pêndulo depois da hegemonia do modelo de causalidade determinista das concepções funcionalistas, marxistas e estruturalistas do indivíduo, que dominaram até o final dos anos setenta”.

No campo da produção historiográfica, a História Nova, que surgiu na França defendendo uma mudança metodológica na pesquisa em História, por meio da apresentação de três bandeiras – “novos problemas”, “novas abordagens” e “novos objetos” –, amplia a noção de documento histórico, reconhecendo a importância das fontes orais. No âmbito desse movimento mais amplo está a Escola dos Annales, movimento que reúne historiadores em torno da edição da *Revista dos Annales*, intitulada originalmente *Annales, économies, sociétés, civilisations*. Pelo que foi dito, é possível afirmar, segundo Rocha (2003), ser na historiografia francesa que se encontra o marco teórico decisivo para a contestação da historiografia tradicional. No bojo da valorização das fontes orais está a crença de que a maior homenagem que os historiadores podem prestar aos excluídos é transformar suas memórias em história, buscando memórias sociais que recuperem os sentidos das vozes ausentes.

Um dado importante desse contexto é compreender como o desenvolvimento tecnológico contribuiu para certa objetivação do relato oral, a partir da descoberta da tecnologia do gravador e das fitas magnéticas, por volta da década de 40 do século XX. O gravador possibilitou que as memórias fossem registradas em suportes materiais, o que permitiu o acesso para além do momento de sua coleta. Hoje, já temos preocupação com a sistematização de arquivos sonoros, inclusive é possível encontrar, no currículo de faculdades de Biblioteconomia e Arquivística, disciplinas que abordam questões relativas à documentação audiovisual.

Após esse breve registro do papel da técnica para o desenvolvimento da história oral, é importante reconhecer que a força dessa história está em sua pretensão de dar voz àqueles que não a têm, questionando as narrativas dominantes da historiografia tradicional. O reconhecimento da legitimidade dessas fontes para a pesquisa em história permitiu que vozes até então negadas pela história tradicional reivindicassem o direito de falar, o que significou reconhecer que a história é um campo de tensão e disputa. Assim, os negros, as mulheres, os índios, os homossexuais vão buscar, na indagação do passado, por meio de suas memórias individuais e coletivas, as relações que os conformaram no presente e que permitam pensar em projetos de futuro.

Quando invocamos a memória, não a estamos entendendo como algo que se fixa apenas no campo subjetivo, já que toda vivência, ainda que singular e autorreferente, situa-se também num contexto histórico e cultural. Sabemos que a memória é uma experiência histórica indissociável das experiências peculiares de cada indivíduo e cada cultura. Conforme nos lembra Bosi (2003), existe um substrato social da memória articulada com a cultura, tomada em toda sua diversidade estética, política, econômica e social. Schleiermacher, considerado o fundador da hermenêutica moderna, já em 1829 apontava a imbricação ontológica entre universal e particular:

O universal, para ele, nunca se oferece em si, mas sempre aparece sob uma forma particular; o particular, por sua vez, ao mesmo tempo em que não se deixa subsumir inteiramente pelo universal, contém em si algo que ultrapassa a sua particularidade e manifesta a presença do universal. (Citação de Celso Braida, no texto de apresentação de Schleiermacher 2006, p. 13)

O paradigma hermenêutico, em que a abordagem compreensiva se insere, destaca a importância do sujeito no seu papel de intérprete, no qual a memória tem uma relevância fundamental. A arte de lembrar<sup>1</sup> remete o sujeito a observar-se numa dimensão genealógica, como um processo de recuperação do eu, e a memória narrativa, como visada significante, marca um olhar sobre si em diferentes tempos e espaços, os quais se articulam com as lembranças e as possibilidades de narrar experiências. Do ponto de vista gnosiológico, a hermenêutica fenomenológica busca compreender os sentidos de determinados fenômenos elaborados pelo sujeito, sendo que, nesses termos, a rememoração é sempre reflexão e autorreflexão. Trabalhar com a memória, seja a memória institucional ou a do sujeito, faz emergir a necessidade de construir um olhar retrospectivo e prospectivo *no e sobre o tempo* reconstituído como possibilidade de investigação e de formação de professores.

O tempo é memória; o tempo instala-se nas vivências circunscritas em momentos; o tempo é o situar-se no passado e no presente. Tempo, memória e esquecimento. Uma trilogia para pensar a arte de lembrar, para estruturar um olhar sobre si, para revelar-se. A memória é escrita num tempo, um tempo que permite deslocamento sobre as experiências. Tempo e memória que possibilitam conexões com as lembranças e os esquecimentos de si, dos lugares, das pessoas, da família, da escola e das dimensões existenciais do sujeito narrador.

Sobre a relação memória e esquecimento, buscamos em Augé<sup>2</sup> (1998) pistas para entender que ambos são solidários e vinculados ao tempo presente.

1. Por essa linha de pensamento, buscamos nos aproximar do sistema conceitual mobilizado por ex-normalistas para descrever suas imagens/lembranças de como foi se tornar professora nas décadas de 1950 e 1960 em Salvador. Para tanto, as questões que nos inquietam são: que concepções de gênero balizaram e sustentaram a formação de professoras no Colégio Nossa Senhora do Carmo nesse período? Que lembranças e representações têm as ex-normalistas em relação ao seu percurso de formação e ingresso na profissão? Qual o papel exercido por essa escola em relação à formação de professoras para o contexto educacional baiano? Como são elaboradas as imagens, as representações e a memória sobre os percursos pessoal/profissional nessa época?
2. Sobre a relação memória e esquecimento, Marc Augé (1998), em seu livro *As formas do esquecimento* – mais especificamente no texto “A memória e o esquecimento”

O esquecimento remete-nos ao presente, mesmo que seja para viver em outra dimensão as experiências circunscritas de nossa vida. Afirmo o autor: “É preciso esquecer para continuar presente, esquecer para não morrer, esquecer para permanecer fiel” (p. 106). Corroboramos com a ideia de Augé, na medida em que entendemos que o conceito de esquecimento como ausência de recordação ganha outro significado, quando visto como um componente indissociável da memória, dado que “(...) o esquecimento, em suma, é a força viva da memória e a recordação o seu produto” (p. 27). Essa compreensão da memória e do esquecimento somente pôde surgir na órbita de uma epistemologia que construiu novas sensibilidades. Somos herdeiros de uma epistemologia moderna que buscou, na distinção clara entre sujeito e objeto, no calar da subjetividade, o caminho para construir o conhecimento objetivo. Evidentemente que nossa proposta epistemológica e metodológica situa-se numa perspectiva crítica à epistemologia moderna. Nossa crença não é a de que a descorporificação do conhecimento garante rigor e imparcialidade, já que os corpos, as memórias e as intencionalidades estão, dialeticamente, situados em determinado espaço/tempo. Portanto, do ponto de vista epistemológico, acreditamos que toda cosmovisão está relacionada com uma moldura teórica que a condiciona e enfoca, ou seja, “vemos unicamente na zona do espectro a que somos sensíveis e vemos de maneira diferente segundo a iluminação e a nossa sensibilidade” (Najmanovich 2001, p. 25). Complementando a fala da autora podemos afirmar que vemos e rememoramos com base em nossas referências e em nossas sensibilidades.

Para concluir, as principais implicações do paradigma hermenêutico/compreensivo para a produção de conhecimento é a emergência de uma concepção científica mais acessível à pluralidade do saber humano, ao mesmo tempo em que reconhece a perspectiva da complexidade como estruturante da existência do ser no mundo. Nestes termos, a memória aparece como elemento fundamental na articulação de sentidos entre o individual e o coletivo.

(pp. 11-33) –, afirma que “(...) fazer o elogio do esquecimento não é vilipendiar a memória, e ainda menos ignorar a recordação, mas reconhecer o trabalho do esquecimento na primeira e assinalar a sua presença na segunda. A memória e o esquecimento mantêm de algum modo a mesma relação que existe entre vida e morte” (p. 19).

### *História de vida como método de investigação*<sup>3</sup>

É no bojo do paradigma compreensivo que a história de vida se legitima como método/técnica de investigação/formação, situando-se no campo da virada hermenêutica, em que se compreendem os fenômenos sociais como textos, e a interpretação como atribuição de sentidos e significados das experiências individuais e coletivas. “Ao produzir saber, ao dizer como as coisas são, o homem produz a racionalidade, evidenciando uma estreita relação entre os dois termos – saber e racionalidade” (Hermann 2002, p. 13).

A história de vida e a história oral tiveram seu reconhecimento epistemológico no âmbito do movimento etnometodológico. Segundo Minayo (2004), a etnometodologia teve como berço a Universidade de Chicago, e como seu principal arquiteto Robert Park, que, desde as décadas de 1920-1930, defende a importância da experiência direta com os atores sociais para a compreensão de sua realidade.

Recorremos a Schemeil (*apud* Macedo 2006, p. 62) que nos aponta, para além das diferenças teóricas, a unidade paradigmática entre as formulações dos maiores expoentes da Escola de Chicago (Park, Thomas, Burgess e McKenzie), que rompem com a metafísica da modernidade, abandonando a noção iluminista de objetividade e apontando a necessidade da compreensão das realidades antropossociais. Nesse movimento é que surge a metodologia autobiográfica, que, segundo Josso (2004), dá legitimidade à mobilização da subjetividade como modo de produção do saber e à intersubjetividade como suporte do trabalho interpretativo e de construção de sentido para os autorrelatos.

Do ponto de vista metodológico, nossa opção pela abordagem biográfico-narrativa assume a complexidade e a dificuldade em atribuir primazia ao sujeito ou à cultura no processo de construção de sentido. Ao longo de seu percurso pessoal, consciente de suas idiossincrasias, o indivíduo constrói sua identidade pessoal, mobilizando referentes que estão no coletivo. Mas, ao manipular esses referentes de forma pessoal e única, constrói

subjetividades, também únicas. Nesse sentido, a abordagem biográfico-narrativa pode auxiliar na compreensão do singular/universal das histórias, memórias institucionais e formadoras dos sujeitos em seus contextos, pois revelam práticas individuais que estão inscritas na densidade da história.

A pesquisa deve, como toda prática social, assumir ideologicamente seus valores e seus vínculos de toda ordem: classe, gênero, raça, religião etc. As subjetividades, na dialética jogo-jogante/jogo-jogado, têm sido trazidas à cena teórica por autores como Macedo (2000), Nóvoa e Finger (1988), Ferraroti (1988), Lang (1996, 2000) e Bom Meihy (1996). Podemos citar ainda Queiroz (1988) e Demartini (1988). Todos esses autores têm contribuído para pensarmos, no campo da educação, a articulação entre as pressões reais da vida, a consciência e as intencionalidades num novo paradigma interpretativo, no qual as narrativas se legitimam como fontes imprescindíveis, ainda que não as únicas, de compreensão dos fenômenos humanos.

No contexto da América Latina, Camargo, Lima e Hipólito (1984), ao avaliarem a produção científica sobre a história de vida, apresentam um levantamento significativo sobre a utilização desse método de pesquisa em território latino. Concluem que seu emprego é um “fenômeno do pós-guerra” que tem a pretensão de despertar o Terceiro Mundo para uma maior consciência de sua estrutura sociopolítico-econômica, bem como para a construção de um movimento de descolonização da nova ordem mundial. No Brasil, a utilização da história de vida dá-se sob a influência da história oral, introduzida nos anos de 1960 com o Programa de História Oral do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil – Fundação Getúlio Vargas (Cpdoc-FGV), cujo propósito era colher depoimentos da elite política nacional, expandindo-se nos anos 1990, inclusive com a criação da Associação Brasileira de História Oral (ABHO – 1994), que exerceu forte influência por meio da realização de seminários e da divulgação de pesquisas da área.

No Brasil, no campo da educação, diversos movimentos/grupos que utilizam o método autobiográfico vêm-se constituindo, desde o início dos anos de 1990. Cabe destaque para o trabalho desenvolvido pelo Grupo de Estudo sobre Docência e Gênero (Gedomge/Feusp), sob a coordenação das professoras Denice Catani, Belmira Bueno e Cynthia Pereira Sousa (1993, 1996, 1997, 1998, 2000, 2003). Ganham ainda expressão, nessa

3. Parte deste texto corresponde à síntese do artigo de Souza (2003, pp. 35-56).

temática, as investigações realizadas durante o biênio 1997/99, pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Imaginário Social (Gepis/UFSM), por meio de pesquisas em rede que articulam as temáticas sobre história de vida, docência, gênero, subjetividade e imaginário, na perspectiva de contribuir com a formação de professores. Por isso, cada vez mais ganham corpo e expressão estudos sobre formação de professores que tematizam os percursos de formação com enfoque na história de vida, nas autobiografias e nos depoimentos orais.

### *Pesquisa narrativa: Possibilidades metodológicas*

Um conto da mitologia afro-brasileira chamado “Os dezesseis príncipes e as histórias do destino” (Prandi 2001) relata que o povo ioruba acreditava que tudo na vida se repete, e que faz parte do conhecimento contar histórias. As histórias tinham que ser aprendidas de cor e transmitidas boca a boca, de geração a geração. Os príncipes do destino, em número de 16, eram chamados de odus, ou “portadores do destino”. Os odus colecionavam histórias dos que tinham vivido em tempos passados, sendo cada um deles responsável por um determinado assunto. O odu chamado Oxé sabia todas as histórias de amor; Odi, as histórias de viagens, negócios e guerras. A Ossá interessava tudo que dizia respeito à família e à maternidade. Quando uma criança ioruba nascia, um dos 16 odus passava a cuidar de seu destino, de modo que na vida da nova criatura se repetissem as histórias contadas pelo seu príncipe.

Esse mito ioruba nos leva a refletir sobre a importância da narrativa, vista como arte dos deuses, que reúne a comunidade dos homens. Os deuses, conhecedores da alma humana, são portadores de um grande acervo de histórias que emprestam aos seus apadrinhados. O pesquisador, mais ou menos como um odu, escuta histórias, reúne histórias e, fazendo girar o círculo hermenêutico, no sentido de Gadamer (2005), busca compreender o sentido de determinado fenômeno existencial, dado que, segundo o referido autor, “(...) compreender é participar imediatamente da vida, sem a mediação intelectual do conceito” (p. 287). O que interessa ao historiador não é referir a realidade a conceitos, mas em toda parte alcançar um nível onde a vida

pensa e o pensamento vive. Gadamer (*idem*, p. 361) reflete sobre isso quando questiona a fundamentação como base única de formulação de verdades – “é só a fundamentação a garantia do método (e não o encontro com a coisa como tal)”, afirma ele.

É inevitável, portanto, pensarmos em algumas questões de opção teórica, como pesquisadores, quando nos vemos imbricados no processo de ouvintes sensíveis das experiências de quem olha, retrospectivamente, para sua vida procurando os sentidos de suas opções. Consideramos pertinente a problematização metodológica, iniciando pela reflexão sobre as formas de ouvir, registrar e interpretar as narrativas. Primeiro, é importante apresentar a concepção de narrativa com a qual estamos trabalhando. Narrar é enunciar uma experiência particular refletida sobre a qual construímos um sentido e para a qual damos um significado. Garimpamos em nossa memória, consciente ou inconscientemente, o que deve ser dito e o que deve ser calado. Queiroz define narração como “o relato do narrador sobre a sua existência através do tempo, tentando reconstruir os acontecimentos que vivenciou e transmitir a experiência que adquiriu” (1981, p. 19). A referida autora apresenta uma distinção entre as narrativas como depoimento e como história de vida, levando em consideração o papel do pesquisador e a forma que utiliza para recolha dos dados. No trabalho de coleta de depoimentos o investigador dirige o informante diante do objeto e das questões que pesquisa, ou seja, é o pesquisador quem dirige e conduz a entrevista em face dos acontecimentos da vida do informante que possam ser incluídos no trabalho. Na história de vida, diferentemente do depoimento, quem decide o que deve ou não ser contado é o ator, por meio da narrativa da sua vida, não exercendo papel importante a cronologia dos acontecimentos e sim o percurso vivido por ele. Ainda que o pesquisador dirija a conversa, de forma sutil, é o informante que determina o “dizível” da sua história, da sua subjetividade e dos percursos da sua vida.

Bom Meihy (1996) classifica os tipos de relatos narrativos como modalidades assim denominadas: *história oral de vida* (narrativa da totalidade de experiência de vida de uma pessoa); *história oral temática* (recorte da história de vida do ator sobre a temática estudada); e *tradição oral* (relacionada às manifestações do passado sobre o folclore e a transmissão geracional). Outra tipificação é apresentada por Lang (1996), quando considera: a *história oral de*

*vida* (configurando-se como o relato do narrador sobre sua vivência através do tempo), os *relatos orais de vida* (têm como foco a narração direcionada a uma temática, e por meio deles o narrador aborda aspectos de sua vida concernentes ao objeto pesquisado) e os *depoimentos orais* (coleta de informações factuais do ator sobre sua existência em situação específica ou sua filiação/participação em instituição que se estuda).

Percebemos que as pesquisas com história de vida têm utilizado terminologias diferentes com o objetivo de demarcar a menor ou maior autonomia discursiva do entrevistado, o interesse na totalidade das experiências dos sujeitos ou recortes temáticos, os relatos em grupos ou individualizados etc., mantendo, para além dessa diversidade de enfoque dos aspectos metodológicos, a unidade que lhes dá a valorização das fontes orais.

Autobiografia, biografia, relato oral, depoimento oral, história de vida, história oral de vida, história oral temática, relato oral de vida e as narrativas de formação são modalidades tipificadas da expressão polissêmica da *história oral*. Nas pesquisas na área de educação adota-se a história de vida – mais especificamente o método autobiográfico e as narrativas de formação – como movimento de investigação-formação, seja na formação inicial, seja na formação continuada de professores. Classificada ora como método, ora como técnica e ora como método e técnica, a abordagem biográfica, também denominada de história de vida, apresenta diferentes variações em face do contexto e de seu campo de utilização. Evidenciamos, com base em Queiroz (1988), que a abordagem biográfica tanto é método – uma vez que adquiriu, em seu processo de consolidação, vasta fundamentação teórica –, quanto é técnica, na formulação de várias propostas de maneiras diferenciadas para sua utilização. As variadas tipificações ou classificações no uso do método biográfico inscrevem-se, no âmbito de pesquisas socioeducacionais, como uma possibilidade de, por meio da voz dos atores sociais, recuperar a singularidade das histórias narradas por sujeitos históricos, socioculturalmente situados, garantindo-lhes seu papel de construtores da história individual/coletiva intermediada por suas vozes. Assim, para Nóvoa e Finger (1988, p. 116), “as histórias de vida e o método (auto)biográfico integram-se no movimento atual que procura repensar as questões da formação, acentuando a idéia de que ‘ninguém forma ninguém’ e de que ‘a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida’”.

Outra questão importante é indicar como concebemos o papel do pesquisador no processo de recolha das fontes e elaboração do conhecimento. Não concordamos com as posições que reduzem o papel do pesquisador à mera descrição, argumentando que toda interpretação implica traição à essência do discurso do outro. O papel do pesquisador não pode se limitar a tomar notas, pois sua tarefa é a escuta sensível na qual percebe componentes e dimensões relevantes na vida dos sujeitos que lancem luz sobre as problemáticas construídas. Os relatos somente são relevantes porque respondem à historicidade e à subjetividade dos sujeitos em suas itinerâncias e em sua formação. Dessa forma, pretendemos melhor compreender e reafirmar a utilização da pesquisa histórica e da narrativa (auto)biográfica, como opções metodológicas para a presente pesquisa, visto que a primeira possibilita um movimento de investigação sobre o processo de formação e a segunda permite entender os sentimentos e representações dos atores sociais no seu processo de formação.

#### *Narrativas de formação, a escrita de si e a profissionalização docente*

Tomar a escrita de si como um caminho para o conhecimento, numa perspectiva hermenêutica, não pode se reduzir a uma tarefa técnica ou mecânica. O pensar em si, o falar de si e o escrever sobre si emergem num contexto intelectual de valorização da subjetividade e das experiências privadas. Neste sentido, o conceito de “si mesmo” é, como todo conceito, uma proposta organizadora de determinado princípio de racionalidade. O falar de si hermenêutico, que defendemos como meio formativo neste artigo, é muito diferente do falar de si movido por metafísica teológica ou pragmatista. Um bom exemplo histórico da narrativa de si motivada por uma axiologia religiosa pode ser o falar de si, a que foi aconselhado Menochio, um moleiro medieval perseguido pela inquisição:

Os testemunhos se acumulavam; Menochio pressentia que alguma coisa estava sendo preparada contra ele. Foi então falar com o vigário de Polcenigo, Giovanni Daniele Melchiori (...) (o vigário) avisou

Menochio: diga o que eles estão querendo saber, não fale demais. (...) aconselhou-o a declarar que nunca acreditara em suas próprias afirmações heréticas. (Ginzburg 1987, p. 45)

O falar de si ilustrado na citação acima, medieval e cristão, tinha como efeito a “aniquilação do sujeito”, já que a função da fala sobre si na confissão é obter uma penitência redentora dos pecados e negadora de suas verdadeiras crenças. A epistemologia da modernidade criticou a metafísica medieval e teológica, deslocando a verdade de uma dogmática religiosa para a dogmática racionalista. Os pressupostos principais da racionalidade moderna são a separação sujeito-objeto e a crença de que é passível de conhecimento apenas o que for passível de ser medido, ordenado, comparado etc. Logo, a subjetividade deveria ser exorcizada da ciência. Os cientistas deveriam escrever sobre o que eles pesquisam e não sobre o que eles são; deveriam escrever sobre suas descobertas e não sobre suas crenças e seus valores.

No campo da educação, conforme aponta Josso (2004), estamos vivenciando, a partir dos últimos 20 anos do século XX, o desenvolvimento de uma sensibilidade à história dos aprendentes. Como pensar, por meio do reconhecimento da importância da subjetividade, a formação docente? No que e de que forma ela pode contribuir para uma profissionalidade docente mais consequente?

Os estudos das histórias de vida no campo educacional centram-se na *pessoa do professor*, com ênfase nas subjetividades e identidades que as histórias comportam. Com a centralização dos estudos e práticas de formação na pessoa do professor, busca-se abordar a constituição do trabalho docente, levando em conta os diferentes aspectos de sua história – pessoal, profissional e organizacional; percebe-se aí uma tomada de consciência que nos leva a reconhecer os saberes construídos pelos professores, no seu fazer pedagógico diário, o que não acontecia anteriormente nos modelos de formação de professores. Novos conceitos para a compreensão do trabalho docente surgiram com os estudos educacionais, cujas abordagens de pesquisa passaram a reconhecer o professor como sujeito, trazendo à tona a necessidade de investigar os saberes de referência dos professores sobre suas próprias ações e seus próprios pensamentos, caracterizando-os, inclusive, como sujeitos de um saber e de um fazer inerentes à profissão.

Por meio da abordagem biográfica, o sujeito produz um conhecimento sobre si, sobre os outros e sobre o cotidiano, revelando-se através da subjetividade, da singularidade, das experiências e dos saberes. A centralidade do sujeito no processo de pesquisa e formação sublinha a importância da abordagem compreensiva e das apropriações da experiência vivida, das relações entre subjetividade e narrativa como princípios, concedendo ao sujeito o papel de ator e autor de sua própria história.

A pesquisa com histórias de vida inscreve-se nesse espaço onde o ator parte da experiência de si, questionando os sentidos de suas vivências e aprendizagens. A escrita da narrativa abre espaços e dá oportunidade, no nosso caso, às professoras em processo de formação, de falar-ouvir e de ler-escrever sobre suas experiências formadoras, descortinando possibilidades sobre a formação por meio do vivido. A construção da narração inscreve-se na subjetividade e estrutura-se num tempo que não é linear, mas num tempo da consciência de si, das representações que o sujeito constrói de si mesmo.

#### *Narrativa da história do Colégio Nossa Senhora do Carmo: Tecendo alguns fios*

*Não deixaremos de explorar e, ao término da nossa exploração  
deveremos chegar ao ponto de partida e conhecer esse lugar pela  
primeira vez.*  
T.S. Eliot

Retornar ao ponto de partida com novas experiências/vivências que possibilitem conhecer pela primeira vez. É com esse espírito apontado pelo poeta Eliot que partimos para o estudo sobre a história do Colégio Nossa Senhora do Carmo como buscadores de ontologias, estando nosso foco de interesse na história institucional e na memória docente. Essa proposta nos leva a partir de uma visão hermenêutica da história, para a qual não existe uma história objetiva, uma narrativa correta e absoluta. O mundo preexiste ao indivíduo, é certo, mas entramos nesse mundo e construímos sentidos para ele de forma singular e pessoal. Nosso objetivo nesse projeto é acessar, nos

depoimentos e documentos da escola, a história do Colégio Nossa Senhora do Carmo tal como foi vivenciada por seus atores, o que nos levará, certamente, a propor versões da história e não “a” história.

O Colégio Nossa Senhora do Carmo<sup>4</sup> foi fundado em 1946, 110 anos após a criação da primeira Escola Normal da Bahia, com o curso primário, tendo expandido para o curso ginásial em 1950. O Curso Normal, foco de nossa pesquisa, inicia-se em 1954 e encerra-se em 1982. O recorte temporal no qual situamos a história do Colégio Nossa Senhora do Carmo para os marcos que nos interessam neste trabalho é de 1940 a 1967.

No atual estágio do estudo, diversos documentos, fontes de acervos pessoais e institucionais foram categorizados. Nos documentos classificados como “documentos da escola”, diferenciamos a seguinte tipologia: programas de curso e disciplina, propostas da escola, legislação e regimento, impressos, revistas e folhetos, fotografias, correspondências oficiais.

No atual momento da sistematização e da análise dos dados, preocupamo-nos em narrar a história da primeira década da Escola Normal. A instituição registrou, no seu primeiro ano de fundação, em 1955, matrícula de 42 alunas, sendo que, da turma inicial, 35 alunas formaram-se professoras em 1957. Em 1956, ingressaram 22 novas normalistas, das quais 16 concluíram o curso em 1958. Observa-se nessa primeira década um decréscimo das matrículas em relação à turma inicial.

Vejamos o que registram e quais os sentidos que pudemos elaborar das nossas primeiras análises, a começar pelo nome dado ao colégio: Nossa Senhora do Carmo.

Tendo por base a virada hermenêutica, tomamos, com Gadamer (2005), a linguagem como o campo de possibilidades no qual se pode realizar a compreensão. Partindo do sentido de que a história escolar compreende

contexto, traços culturais, tradições, práticas e relações sociais presentes no interior da escola, iniciamos nossa reflexão pela narrativa que pretendeu construir a identidade da escola, seu nome: “Nossa Senhora do Carmo”. O que poderia significar recorrer a uma imagem religiosa e bíblica e que sentidos podem ser aí capturados? Toda a tradição de uma elite católica pode estar mobilizada no processo identitário em que o nome de um santo é posto. Gadamer lembra-nos de que os esquemas interpretativos prévios, dados pela pré-compreensão, impedem o abandono dos prejuízos ou preconceitos.

A reforma protestante fomenta o florescimento da hermenêutica que deve ensinar a usar corretamente a razão na compreensão da tradição. Nem a autoridade do magistério papal nem o apelo à tradição podem tornar supérflua a atividade hermenêutica, cuja tarefa é defender o sentido razoável do texto contra toda e qualquer imposição (Gadamer 2005, p. 369).

Do ponto de vista do imaginário histórico da profissão, o apelo à ordem sagrada do ofício docente aparece como pré-compreensão numa sociedade de origem patriarcal e conservadora em que à mulher eram destinadas as funções consideradas mais afeitas à lide doméstica. Os sentidos mobilizados pela identidade do nome da escola já apontam para uma dimensão formativa, dado que a forma, como diria o físico David Bohm, pode determinar o conteúdo.

Segundo Gadamer (*apud* Hermann 2002, p. 48),

(...) na compreensão opera uma tensão-fundamental para a hermenêutica – entre estranheza e familiaridade: trata-se de um ponto intermediário entre a objetividade da distância histórica e o pertencimento à tradição. A produtividade da distância temporal se dá na medida em que permite distinguir os preconceitos verdadeiros, aqueles que conduzem à compreensão, da qual derivam os preconceitos, dos falsos, que geram mal-entendidos.

O nome “do Carmo” aponta uma das possíveis formas de designar Nossa Senhora, mãe de Jesus, em sua trajetória de educação do filho de Deus e de dedicação a ele. Sua imagem designa uma função. O grego usa um termo único: *Kecharitomen*, que significa ser graciosa, digna da graça

4. Segundo Romanelli (1989, p. 163), as Escolas Normais existem no Brasil desde o século XIX. Na Bahia, a primeira Escola Normal foi a Escola Normal da Bahia, criada em 1836. A primeira da América Latina foi a Escola Normal de Niterói, criada em 1830, tendo sido a primeira do continente americano de caráter público.

de Deus. De acordo com a perspectiva pela qual se olha a imagem de Maria, designa-se um título específico. Há os títulos que lembram a trajetória de Maria, levando-nos a pensar também na nossa própria trajetória, como “Nossa Senhora da Boa Viagem”; há também aqueles que indicam a natureza do cuidado e da dedicação de Maria, como “Nossa Senhora dos Remédios”. O título de “Nossa Senhora do Carmo” refere-se ao sentido da anunciação e designa o lugar, no Monte Carmelo, onde Maria teria aparecido. A ordem dos carmelitas surgiu no século XI na região do Monte Carmelo. À Ordem Carmelita pertenceram muitos reis e rainhas de Portugal. No ano de 1586, foi fundado o primeiro Convento do Carmo no Brasil, em Olinda. Por volta de 1592, os carmelitas estabeleceram-se em Salvador.

Olga Mettig, fundadora da escola, era devota de Nossa Senhora do Carmo, como muitos dos moradores da cidade de Cachoeira (BA).

Ela morava em Cachoeira naquele casarão que hoje é museu, que fica em frente ao convento do Carmo. E ali tinha Nossa Senhora do Carmo, tinha a Ordem Terceira do Carmo, o pai dela criou a ordem do Carmo. Então a Nossa Senhora do Carmo era uma Nossa Senhora muito... Que ela tinha muita devoção. (Depoimento da professora Lígia Lordelo)

O Conjunto do Carmo, localizado na cidade de Cachoeira, a 110 quilômetros de Salvador, é formado pelo convento, pela Ordem Primeira do Carmo e pela Igreja da Ordem Terceira do Carmo. A Ordem Terceira do Carmo é um ramo secular filiado à Ordem do Carmo, agregando leigos para participar de bens espirituais. Podemos perceber a estreita relação, na história do Brasil, entre educação escolarizada e religiosidade, tanto nas escolas públicas como nas privadas.

Colada à questão religiosa está a questão de gênero. A escolarização feminina no Brasil ocorreu com a preocupação de constituir as escolas como espaços de significação fixos, com a discursividade sobre a professora embasando-se em representações das características “naturais” da mulher: passividade, entrega, doação, cuidado, carinho, sensibilidade, o que constituía o discurso do aspecto “nobre” da profissão. Esse aspecto aparece em uma nota do jornal local, de fevereiro de 1954, intitulada “Mais um curso Pedagógico”, e que apresenta o Curso Normal à sociedade baiana:

A direção do Ginásio Nossa Senhora do Carmo, ampliando suas atividades educacionais, acaba de criar em seu estabelecimento de ensino o curso Pedagógico que funcionará a partir de março do ano vindouro. Será mais uma casa de ensino que abrirá suas portas a várias jovens estudantes que desejam seguir a nobre carreira do magistério. O referido curso ficará sob a orientação da professora Olga Pereira Mettig, licenciada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia da Bahia, que com sua experiência de mestra, muito irá contribuir para a boa formação de futuras educadoras.<sup>5</sup>

O Colégio Nossa Senhora do Carmo, com o Curso Normal, formou, de 1957 a 1967, conforme dados coletados nas atas de formatura da Secretaria da Educação, 405 professoras. Na próxima etapa de desen-volvimento do projeto de pesquisa em andamento, referido na introdução deste capítulo, iremos ouvir as ex-normalistas, por meio de entrevistas em grupos de discussão.

*Sentidos do estudo: Para que estudar a história da escola e seus processos formativos?*

Por que pesquisar a história do Colégio Nossa Senhora do Carmo por meio das representações de suas ex-normalistas e a história de vida de Olga Mettig? O espaço-tempo escolar foi sendo produzido ao longo de um conjunto complexo de relações humanas que trazem as marcas de seus processos formativos. Buscar suas marcas na multiplicidade de tessituras elaboradas pelos atores sociais pode possibilitar um novo horizonte de conhecimentos que nos permita uma nova heurística formativa. Hermann (2002, p. 83) lembra-nos que “a hermenêutica, na medida em que reconhece uma dimensão criadora da compreensão, amplia o sentido da educação”. A experiência histórica (individual e coletiva) vivida e narrada pelas

5. A nota jornalística referida integra o acervo pessoal da professora Olga Mettig, o qual foi disponibilizado pela professora Lígia Lordello de Magalhães e catalogado no processo da pesquisa, não constando identificação do jornal.

normalistas, explicitando os sentidos que elas construíram e construirão no processo de investigação, aproxima-nos do paradigma hermenêutico do conhecimento como compreensão. Os atores da pesquisa não são percebidos como fontes que trazem conhecimentos prontos e imobilizados, que aos pesquisadores bastaria recolher. Na medida em que falam sobre suas experiências e dialogam com seu passado, podem construir novos sentidos que lhes possibilitem compreender melhor sua própria existência.

Na medida em que pesquisamos a história do Colégio Nossa Senhora do Carmo, a história de vida e a obra de Olga Mettig, e que intentamos reconstituir memórias de escolarização de mulheres que realizaram sua formação para o magistério no Colégio Nossa Senhora do Carmo nos anos de 1950/1960, buscamos identificar e problematizar concepções de formação docente que balizaram o processo de profissionalização dessas professoras; em outras palavras, procuramos analisar as relações entre experiências de formação proporcionadas por essa instituição e o processo de profissionalização dessas professoras.

A proposta formativa que se desenvolveu estava baseada num desenho curricular básico proposto pelo Ministério da Educação. O controle para abertura das escolas era rigoroso, coerente com a ideologia de centralização política que vigorava nesse período da história política do Brasil. Vejamos o depoimento da professora Lígia Lordelo:

Teve a fundação do ginásio Nossa Senhora do Carmo. Foi uma luta, porque não era com essa facilidade que se abria escola como se abre agora, não. Era o Governo Federal inspecionando, era inspetor encaminhado. Até a altura dos degraus que tinha na escola era medida; se não tivesse aquela altura, não deixava funcionar a escola. Tinha que saber quanto tinha de claridade, quanto tinha de ar cúbico na sala para esses alunos. Era tudo medido! Para se abrir escola naquela época...

No que tange à vivência curricular, apresentamos sentidos de práticas formativas de dinâmica centralizadora, conforme explicita a fala da professora Lígia Lordelo:

Como sempre, D. Olga era muito exigente; nas salas, na preparação dos trabalhos, na preparação das aulas, nos diários de classe dos alunos... Combinava tudo sem a gente perceber. E quando a gente ia guardar, a gente guardava os planos de aula, guardava os cadernos, as correções. Eram quatro cadernos por dia que nós aplicávamos aos alunos e tinha correção diária. Nós não dormíamos com a correção, não! A gente batia diariamente todos os quatro cadernos. Tanto os deveres de casa quanto os deveres de classe; os meninos traziam os deveres de casa, levavam já outros, e tinham os da classe. Eram quatro exercícios, 02 de português e 02 de matemática (de classe e de casa): Português de casa, português de classe, matemática de casa, matemática de classe.

E quando era de noite, eu soube, ela abria os armários e ia olhar tudo: as coisas se eram bem feitas, se era executado tudo aquilo.

Como em toda prática social, a dinâmica das contradições se expressa. Ao mesmo tempo em que aparece esse viés controlador, dona Olga (como se convencionou chamar a professora Olga Mettig), inconformada com a falta de material adequado para suas aulas, propõe a elaboração de livros didáticos, pedindo a colaboração da professora Lígia:

Foi um mês que ela passou viajando. Aí então estava tendo confiança no meu trabalho, mas não me dizia nada, mas eu era observada sem saber. E nas aulas ela de vez em quando ia na sala de aula, sentava e ficava observando o nosso manejo de aula: como nós trabalhávamos com as crianças, como nós dávamos as aulas. Ela observava. Daí foi que saiu a autoria dos livros, que quando ela passava pela minha sala eu estava dando uma aula de português, gramática, e quando acabei, ela se sentou e ficou observando e depois da aula, que eu marquei a lição seguinte, o menino perguntou: – Professora, qual é o pedaço que a gente tem que estudar?

Os livros traziam letras graúdas e letras miúdas. Aquelas letras graúdas eram para o aluno. E aquelas letras bem pequeninhas eram uma explanação para o professor. Era o livro de Gaspar Ribeiro. Aí ela viu a dificuldade dos alunos em estudar. Viu a dificuldade também do professor em dar aula, porque eu fazia meu plano de aula e dava tudo que eu queria (ainda tenho até planos guardados); eu dava substantivo,

tudo que eu queria. Era tudo ali organi-zadinho, todos ali. E na hora do livro, ele tinha mais alguma coisa que era explicação do professor. Aí ela viu meus apontamentos e depois me perguntou: – Não seria bom a gente escrever uma gramática?

Nesse pedido de Olga Mettig já aparece a abertura para a cooperação e a corresponsabilização. Como professora da escola, Lígia sente a importância que a proposta de virar autora teve para sua prática docente: “Aí foi que nós começamos a escrever! Partiu dessa aula de português. E com os livros a gente foi se compreendendo mais. Tendo mais assim, essa intimidade, essa maneira de ser”.

A inquietude diante das dificuldades da tarefa de ensinar, segundo a interpretação da professora Lígia, foi um importante elemento para que juntas buscassem compreender melhor o processo educativo, condicionadas pela historicidade de seu tempo.

#### *Tecendo algumas considerações...*

O que tem a ver a formação de professores com a elaboração de uma consciência hermenêutica? Em que os novos sentidos mobilizados por uma consciência hermenêutica podem contribuir para transformar a formação docente e o que tem isso a ver com os métodos autobiográficos? Essas foram as questões norteadoras das reflexões que trouxemos neste texto. Recordar é uma tarefa hermenêutica; como já nos apontou Gadamer, “(...) a recordação só tem valor de recordação para quem ainda tem um laço com o próprio passado. As recordações perdem o seu valor quando o passado que nos recordam não tem mais nenhum significado” (2005, p. 216). Nesse sentido, o autorrelato, mobilizando a densidade de nossas experiências como protagonistas, acontece numa tessitura complexa da alteridade, que articula a privacidade de um sujeito narrativo e o seu espaço sócio-histórico. O papel fundamental da hermenêutica é questionar a tradição, indagar sua potencialidade transformadora, criticar a solidificação e a rigidez que o campo conceitual pode assumir, assim como sua ascendência sobre as experiências da vida, da presença do *ser-aí*. Uma consciência

hermenêutica aborda a tradição de igual para igual; sem se curvar, pergunta o que ela ainda tem a oferecer. As crenças articuladas narrativamente nos relatos autobiográficos, como processos identitários, produzem princípios orientadores. Hoje são colocados em xeque princípios da tradição pedagógica que durante muito tempo configuraram intersubjetivamente a internalização de determinada identidade docente. Determinadas experiências culturais vivenciadas pelos professores que orientaram a sua formação, como metanarrativas, são hoje referidas e questionadas à luz da complexidade do local. Os sentidos precisam ser permanentemente produzidos e a tradição é vista de forma dialética, ou seja, precisa ser reinventada. É assim que o novo vem à luz, pela mediação do antigo, e, nesse movimento, a experiência do narrador é o alimento ontológico para a revitalização. Convém não esquecer, entretanto, que a vida contém a morte, necessita mesmo da morte para existir. Somos simultaneamente morte e vida. Biologicamente, células mortas são substituídas por novas. Podemos também, em outro sentido, estar “mortos” em vida, quando perdemos o sentido das coisas, quando estamos alienados do nosso ser.

Estamos buscando, nos fenômenos educativos/formativos ocorridos no Colégio Nossa Senhora do Carmo, articular as narrativas que possam nos indicar os sentidos construídos ali e suas tensões. Os dados levantados até o momento, provenientes de diferentes fontes – como análise de documentos e entrevistas com a professora Lígia Lordelo –, já permitem elaborar alguns sentidos que aqui apresentamos, que não podem ser entendidos como totalidades autossuficientes, mas como momentos discursivos elaborados na dinâmica das vivências/experiências que se vão incorporando a cada giro hermenêutico que novos dados e novas vivências exigem.

#### *Referências bibliográficas*

- AUGÉ, Marc (1998). *As formas do esquecimento*. Trad. de Ernesto Sampaio. Lisboa: Imanedições.
- BENJAMIN, Walter (1994). *Magia e técnica, arte e política*. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense.

- BOM MEIHY, José Carlos S. (1996). *(Re)introduzindo história oral no Brasil*. São Paulo: Xamã.
- BOSI, Ecléa (2003). *O tempo vivo da memória*. São Paulo: Ateliê.
- CAMARGO, Apásia; LIMA, Valentina da Rocha e HIPÓLITO, Lúcia (1984). “O método de história de vida na América Latina”. *Cadernos do Ceru*, n. 19. São Paulo, pp. 148-180.
- CATANI, Denice Bárbara (2000). “‘O amor dos começos’: Por uma história das relações com a escola”. *Cadernos de Pesquisa*, n. 11. São Paulo, dez., pp. 151-171.
- \_\_\_\_\_ (2003). “Lembrar, narrar, escrever: Memória e autobiografia em história da educação e em processos de formação”. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). *Formação de educadores: Desafios e perspectivas*. São Paulo: Ed. da Unesp, pp. 119-130.
- CATANI, Denice Bárbara; BUENO, Belmira Oliveira e SOUSA, Cynthia Pereira de (orgs.) (1993). “Docência, memória e gênero: Estudos alternativos sobre a formação de professores”. *Psicologia USP*, vol. 4, n. 1-2. São Paulo, pp. 299-318.
- \_\_\_\_\_ (1996). “Memória e autobiografia: Formação de mulheres e formação de professoras”. *Revista Brasileira de Educação*, n. 2. São Paulo: Anped, maio-ago., pp. 61-76.
- CATANI, Denice Bárbara et al. (orgs.) (1997). *Docência, memória e gênero: Estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras.
- \_\_\_\_\_ (1998). *A vida e o ofício dos professores: Formação contínua, autobiografia*. São Paulo: Escrituras.
- DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri (1988). “Histórias de vida na abordagem de problemas educacionais”. In: SIMSON, Olga de Moraes Von (org.). *Experimentos com história de vida*. São Paulo: Vértice/Revista dos Tribunais, pp. 44-105.
- FERRAROTI, Franco (1988). “Sobre a autonomia do método biográfico”. In: NÓVOA, Antonio e FINGER, Mathias. *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: MS/DRHS/CFAP.
- GADAMER, Hans-Georg (2005). *Verdade e método I*. 7ª ed. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Ed. Universitária São Francisco.
- GINZBURG, Carlo (1987). *O queijo e os vermes: O cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição*. São Paulo: Companhia das Letras.
- HERMANN, Nadja (2002). *Hermenêutica e educação*. Rio de Janeiro: DP&A.
- JOSSO, Mari-Christine (2004). *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez.
- KUNDERA, Milan (1987). *O livro do riso e do esquecimento*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- LANG, Alice Beatriz da Silva Gordo (1996). “História oral: Muitas dúvidas, poucas certezas e uma proposta”. In: BOM MEIHY, José Carlos S. *(Re)introduzindo história oral no Brasil*. São Paulo: Xamã.
- \_\_\_\_\_ (2000). “Trabalhando com história oral: Reflexões sobre procedimentos de pesquisa”. *Cadernos do Ceru*, n. 11, série 2. São Paulo.
- MACEDO, Roberto Sidnei (2000). *A etnopesquisa crítica e multirreferencial: Nas ciências humanas e na educação*. Salvador: Ed. da UFBA.
- \_\_\_\_\_ (2006). *Etnopesquisa crítica, etnopesquisa formação*. Brasília: Liber Livro.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (2004). *O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde*. 8ª ed. São Paulo: Hucitec.
- NAJMANOVICH, Denise (2001). *O sujeito encarnado: Questões para pesquisa no/do cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A.
- NÓVOA, Antonio e FINGER, Mathias (1988). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: MS/DRHS/CFAP.
- PRANDI, Reginaldo (2001). *Os princípios do destino: Histórias da mitologia afro-brasileira*. São Paulo: Cosac & Naify.
- QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de (1981). “Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva”. *Cadernos do Ceru*, n. 16. São Paulo, nov., pp. 107-115.
- \_\_\_\_\_ (1988). “Relatos orais: Do ‘indizível’ ao ‘dizível’”. In: SIMSON, Olga de Moraes Von (org.). *Experimentos com história de vida*. São Paulo: Vértice/Revista dos Tribunais, pp. 14-43.
- ROCHA, Antonio Penalves (2003). “Tempo histórico e civilização material”. In: LOPES, Marcos Antônio (org.). *Fernand Braudel: Tempo e história*. Rio de Janeiro: Ed. da FGV.

- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira (1989). *História da educação no Brasil*. 11ª ed. Petrópolis: Vozes.
- SCHLEIERMACHER, Friedrich D.E. (2006). *Hermenêutica: Arte e técnica da interpretação*. 5ª ed. Bragança Paulista: Ed. Universitária São Francisco.
- SOUZA, Elizeu Clementino de (2003). “História de vida e formação de professores: Um olhar sobre a singularidade das narrativas (auto) biográficas”. In: MACEDO, Roberto Sidney (org.). *Currículo e docência: Tensões contem-porâneas interfaces pós-formais*. Salvador: Ed. da Uneb, pp. 35-56.
- SOUZA, Elizeu Clementino de e FORNARI, Liege Maria Sitja (2005). “Colégio Nossa Senhora do Carmo: Memória, história institucional e representações sobre a formação docente”. In: FERRAZ, Jaci Maria; SOTTO, Jumara Novaes et al. *Educação na Bahia: Memória, registros, testemunhos*. Salvador: Ed. da Uneb, pp. 347-356.

7

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

Ana Carla Ramalho Evangelista Lima

*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.*  
Maireles 2002, p. 38

### Introdução

O desenvolvimento de estudos que utilizam uma abordagem teórico-metodológica baseada em análises de trajetórias, histórias de vida, entre outras, tem motivado pesquisas sobre a formação de professores, influenciadas, principalmente, por toda uma produção intelectual internacional. Vários autores (Huberman 1992; Schön 1995; Marcelo García 1999; Nóvoa 2002) têm atribuído grande relevância à experiência pessoal e profissional dos docentes, extrapolando a visão da formação apenas

direcionada para o sistema educacional, fundamentando suas convicções em três dimensões básicas – a pessoal, a profissional e a organizacional, a que Nóvoa (2002, p. 56) chama “trilogia da formação contínua: produzir a vida, a profissão e a escola”.

O estudo que originou este texto, decorrente de minha trajetória pessoal e profissional, sobretudo de minha itinerância como professora formadora e em formação, buscou compreender as multifaces que envolvem o processo de formação profissional dos docentes.

Partindo do pressuposto de que a prática que pode levar o professor a uma apropriação 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 –, busquei desenvolver uma pesquisa de mestrado para identificar os dilemas profissionais dos professores do ensino fundamental (séries iniciais) e compreender como os conflitos/dificuldades no desenvolvimento de suas práticas convertem-se, ou não, em saberes para a aprendizagem da docência.

Adotei como sujeitos de pesquisa professores com até seis anos de docência, estudantes do curso de licenciatura em Pedagogia para professores em exercício de uma universidade pública no interior da Bahia.

Optei por uma abordagem qualitativa e pelo estudo de caso, utilizando as entrevistas semiestruturadas e a narrativa, por meio do memorial, como instrumentos de coleta de dados. A ação humana de atribuir sentido ao vivido se dá por meio de um processo narrativo, pelo qual nos constituímos como sujeitos de possibilidades e de conhecimentos. Essa metodologia possui a qualidade de provocar transformação na forma como as pessoas compreendem a si próprias, os outros e os contextos social, político, cultural e histórico em que se deram – e ainda estão se processando – suas experiências. Assim, assumo o significado de experiência proposto por Larrosa (1996, p. 135), segundo o qual “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 fim de obter dados mais profícuos por meio de técnica que privilegia o estabelecimento de uma comunicação otimizada entre pesquisador e sujeitos, e entre os próprios sujeitos, decidi, também, pela utilização da técnica de grupo focal, por permitir a discussão de experiências e perspectivas de grupos de professores, tendo seus pares como referência.

### *Formação e saberes docentes: Delineando o percurso*

Para pensar a ação educativa e a formação do professor, é necessário eleger uma maneira dinâmica de compreender a realidade social e, conseqüentemente, educacional. A sociedade contemporânea caracteriza-se pela indefinição de paradigmas, reflexo do consumo estimulado pelo capitalismo, pela evolução tecnológica e pela difusão da informação. Assim, a educação passa a ser uma prática social imprescindível, pois é nela que se concretiza a interação entre os sujeitos do processo e a reflexão sobre os contextos sociais em que acontece tudo isso, a fim de atender às novas exigências sociais, sendo o professor elemento indispensável na formação de sujeitos para atuar e dar sustentação à sociedade da informação.

As mudanças propostas para a educação básica no Brasil, principalmente com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394), em 1996, trouxeram enormes desafios para a formação de professores. Enquanto, no Brasil, ainda se concretizava o ensino como princípio formativo, inúmeros estudos procuravam investigar a identidade e os saberes do profissional a ser formado. Essas obras buscaram superar a racionalização técnica e mecânica (Sacristán 2002), rompendo com a proposta linear de formação estanque da prática da sala de aula. É nesse contexto que se discutem os saberes e os processos de formação de professores (André 1997; Nóvoa 2002; Perrenoud 2000, 2002; Pimenta 1999; Pimenta e Lima 2004; Schön 2000; Tardif 2002). Porém, nas universidades responsáveis por essa formação, ainda há uma distância entre a teoria e a prática (Mello 2000), que provoca uma relação dicotômica na formação de professores.

A formação do professor precisa ser redimensionada, ou a escola corre o risco de entrar em um processo de esvaziamento de sua função social. O professor que antes não sentia necessidade de refletir sobre si mesmo – sobre seu saber, seu fazer e seu saber-fazer – agora precisa não só dessa reflexão, mas dessa reflexão no espaço do coletivo. O professor que saía da sua formação inicial “pronto” para exercer sua função agora precisa cada vez mais do conhecimento. Conhecimento sobre seu trabalho, sobre o trabalho escolar e sobre si mesmo. Antonio Nóvoa (2002, p. 22) defende que:

(...) os programas de formação de professores têm de desenvolver três “famílias de competências” – saber relacionar e saber relacionar-se, saber organizar e saber organizar-se, saber analisar e saber analisar-se – que são essenciais para que os professores se situem no novo espaço público da educação.

Assim, traz a concepção de desenvolvimento profissional como investimento na profissão docente e nos seus saberes.

A produção bibliográfica, desde o surgimento dos estudos de Tardif, Lessard e Lahaye, em 1991 (*apud* Nunes 2001, p. 3), considerados o impulso inicial para pensar na constituição dos saberes dos professores, possibilitou a reflexão sobre os limites da formação prevista e dos conhecimentos acadêmicos na constituição do saber docente. A autora argumenta que, ao se afirmar a centralidade da instituição escolar como lócus de formação do magistério, se revelou a força da experiência escolar, vivida na qualidade de aluno, no desenvolvimento da prática pedagógica, ressaltando o caráter de improvisação que marca o trabalho docente.

Investigar os saberes práticos do professor, visto que os cursos de formação não parecem preparar adequadamente os profissionais que deverão atuar com a realidade da sala de aula, torna-se um caminho possível de compreensão da prática pedagógica e, conseqüentemente, de propostas de formação desse profissional. De acordo com Tardif e Raymond (2000), os saberes dos professores não se restringem à sala de aula, mas estão imbricados num todo complexo com múltiplas relações; sendo assim, esses sujeitos aprendem a ser professores, a como agir na ação, de acordo também com as representações de suas experiências como alunos.

As pesquisas que têm investigado esse conhecimento tácito,<sup>1</sup> elaborado e mobilizado pelos professores durante sua ação, segundo Monteiro (2001, p. 6), possibilitaram o desenvolvimento de uma epistemologia da prática que abre perspectivas muito promissoras para os estudos no campo educacional. Volta-se, assim, para a questão da profissionalização, buscando compreender

suas especificidades e constituição por meio dos processos de socialização, identificando, nos saberes, os aspectos que podem melhor definir e fortalecer a identidade e a autonomia profissionais.

Grande parte dos estudos em torno dos saberes docentes e da formação de professores evidencia preocupação em discutir os saberes da experiência, da prática, como algo que é constituído independentemente dos cursos de formação. Para compreender como os professores equacionam, em sua formação e em sua atuação, as dimensões entre saberes e práticas, é importante, também, considerar o conjunto de saberes que respaldam suas ações e que constituem um saber sobre a profissão, construído por eles próprios.

#### *Aprendendo a ensinar: Os primeiros anos*

A vivência durante dez anos como professora das séries iniciais do ensino fundamental fez-me descobrir aos poucos que não há melhor lugar para aprender a ser professor do que o próprio espaço da sala de aula. É lá que tudo acontece: as alegrias, as angústias, os medos, os acertos e os 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 o repensar da ação.

Resgatando esses eventos da memória, dou-me conta de que aprender a “ser professora” exigiu uma ampliação da minha visão de formação, assumindo um papel de aprendiz de investigação, valorizando e contrastando experiências e percursos de vida. À medida que nos inserimos no campo de atuação docente do “professor iniciante”, vamos deparando 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 (2002, p. 58), trata-se da

(...) aprendizagem dos saberes profissionais dos professores que atuam no ensino primário e secundário, isto é, dos saberes

1. De acordo com Schön (1995), conhecimento tácito é aquele que nos leva a fazer determinada ação, por hábito, rotina ou costume, sem perceber quando, como ou por que estamos fazendo.

mobilizados e empregados na prática cotidiana, saberes esses que dela se originam, de uma maneira ou de outra, e que servem para resolver os problemas dos professores em exercício e para dar sentido às situações de trabalho que lhes são próprias.

Ou seja, aponta-se para a importância da compreensão de que esses saberes são construídos na interação social à medida que o sujeito vai iniciando a sua formação, com os conhecimentos referentes às áreas de ensino, à organização curricular, às experiências vividas como alunos e na sala de aula como professores, além da troca entre seus pares. Esse discernimento é essencial no desenvolvimento da aprendizagem do docente.

Com base nesse pressuposto, o professor mobiliza esses saberes dependendo de sua necessidade na dinâmica de seu trabalho, porém não tem consciência de que essa mobilização é parte integrante de sua formação construída ao longo do tempo. Identificar e investigar 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 é atribuída por esses profissionais em constante formação.

A fim de repensar a formação inicial por meio da análise das práticas pedagógicas, Pimenta (1999) desenvolveu uma pesquisa 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.

Autores como Huberman (1992, p. 39) traçam uma descrição de tendências, em seus estudos sobre o desenvolvimento da carreira docente, que nos permite identificar como se caracteriza “o ciclo de vida dos professores”. De acordo com Huberman, o professor passa por uma fase de “sobrevivência” e “descoberta”, ao iniciar seu percurso profissional, que lhe possibilita o confronto com o *novo* e a *exploração* de possibilidades de ação, avançando, gradativamente, para uma fase de “estabilização”, em que ele

começa a tomar consciência de seu papel e de sua responsabilidade como educador. Esse *ciclo*, como define Huberman (*idem*, p. 47), não constitui etapas fixas, mas sim um processo dinâmico e bem peculiar ao percurso pessoal de cada professor.

A expressão “choque com a realidade” (Silva 1997, p. 54), atribuída à fase inicial de carreira dos professores, traduz o impacto provocado por suas vivências na prática, sendo considerada 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 seis anos de carreira, os docentes sofrem seus primeiros impactos com a realidade escolar, sendo levados a refletir, ressignificando e/ou preservando posturas que, em seus cotidianos, adotam como possibilidades de ação. Ainda nesse período, os professores vão estabelecer interações com seus pares, construindo algumas lógicas importantes que poderão se tornar definitivas para suas ações docentes.

Nessa mesma perspectiva, Marcelo García (1999, p. 4) afirma, baseado em uma investigação sobre o pensamento do professor, que “os docentes geram conhecimento prático a partir da sua reflexão sobre a experiência”.

A reflexão e a prática (Schön 1995; Nóvoa 1995; Pérez Gómez 1992, 1995) são pontos importantes no desenvolvimento de professores; a reflexão, de maneira particular, é essencial para que eles possam reconhecer a complexidade e a singularidade de grande parte das situações de ensino-aprendizagem.

É interessante observar como o conhecimento prático do professor (Schön 1995; Pérez Gómez 1992, 1995) manifesta-se na ação dos docentes, uma vez que, segundo Perrenoud (2000), é preciso ancorar a prática reflexiva sobre uma base de competências profissionais. Portanto, isso faz com que a docência deixe de ser uma mera atividade instrumental, diferenciando-se da concepção do modelo da racionalidade técnica (Schön 1995), pela qual o professor era visto apenas como um técnico aplicador de teorias e técnicas científicas.

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

ação, reflexão-na-ação e reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação. Por isso se fala no professor como prático, ou seja, aquele que põe seu conhecimento em ação nas situações concretas.

Pérez Gómez (1995, p. 103) indica como fundamental o processo de reflexão, para que o professor não se limite a refletir por refletir:

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 cenários políticos. 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.

Os estudos a respeito do professor como prático-reflexivo podem nos dar algumas pistas no sentido de que não nos limitemos à análise de que o professor precisa refletir sobre como ensina, mas que centremos nossas discussões no fato de que ele deve refletir também sobre seu próprio processo de aprendizagem. É preciso que ele se compreenda como “aprendente”.

O professor “aprendente” é aquele que superou as marcas de sua formação, conseguiu transgredir a ordem da escola e aprendeu a pensar sobre si mesmo – em como aprende, no que aprende, em quando aprende. Paulo Freire (1996, p. 55) nos diz que

(...) ensinar exige consciência do inacabamento (...) Minha franquia ante os outros e o mundo mesmo é a maneira radical como me experimento enquanto ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento. (...) Onde há vida há inacabamento (...). Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente.

Portanto, saber-se inacabado é também saber-se em constante processo de aprendizagem, é saber-se “aprendente”.

### “Ou isto ou aquilo”: Os dilemas

A profissão docente vai sendo construída à medida que o professor articula o conhecimento teórico-acadêmico à cultura escolar e à reflexão sobre sua prática, numa tentativa de superar o modelo da racionalidade técnica. 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, nada melhor do que investigar quais as situações problemáticas com as quais depararam no calor da ação e como estas repercutirão nas tomadas de decisão e, por conseguinte, no seu processo de aprendizagem como professor.

Esse sentido problemático está relacionado ao trabalho dos professores com aquilo que é inerente à 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 indeterminado, em que espera ser capaz de considerar todas as variáveis que intervêm nas suas ações e de adaptá-las a essa conjunção dialética. Do mesmo modo, prossegue Zabalza, fala-se “no ensino como atividade exploratória, na qual se vai conjugando, a cada situação, o desejável, o possível e o conveniente” (p. 65).

Para debruçar-me sobre esta discussão, lancei mão das seguintes questões: como os professores iniciantes, em processo de formação acadêmica, fazem para optar entre diversos tipos de práticas, diante dos conflitos enfrentados no cotidiano da sala de aula? Que conflitos são esses? De que se originam?

De acordo com Zabalza (*idem*), os professores não atuam com base em princípios teóricos gerais, derivados de um saber acadêmico, nem tampouco atuam por meio de destrezas técnicas, adquiridas de forma aleatória e descontextualizada. Há um tipo de racionalidade que é prática, que se ajusta à característica de intervenção dos professores. Sua atuação pode ser descrita como uma constante conversação entre os tipos distintos de racionalidade. Essa 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. 61).

Ressaltando que os dilemas são fenômenos potenciais sobre os quais se deve centrar a formação dos professores, Caetano (1997, p. 218) utiliza-os como ponto de partida nos processos de investigação sobre a ação do professor e conseqüentemente os saberes constituídos por ele, 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 a inquietação é justamente o germe da mudança. Para Caetano (*idem*), os dilemas presentes nas atividades educativas cotidianas geram tensões emocionais no professor e são determinantes na sua ação, sendo suas decisões e resoluções tomadas com o intuito de reaver o equilíbrio com que desenvolve essa atividade.

Considerando os variados estudos, percebemos 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”. Por isso, é nesse entorno que, provavelmente, se originam os dilemas profissionais.

### *Considerações sobre os dilemas do professor iniciante*

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, distinta daquela dos que a veem de fora. A gestão prática da aula é uma tarefa essencialmente problemática; ali são jogadas possibilidades de ação alternativas ou mesmo contrapostas, e sua dinâmica evolui, frequentemente, em termos de afrontamento de “espaços problemáticos”. O “problemático” a que me refiro aqui, como componente básico da gestão do ensino, estabelece uma ligação entre o trabalho dos professores e a perspectiva prática dos profissionais de modo geral, em que o espaço de atuação é favorável à complexidade, à incerteza, à instabilidade, à singularidade e ao conflito de valores.

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 se os professores transitam nesse espaço, em meio

às imprevisibilidades, ensinar, então, é como se “lançar numa aventura”: não se sabe ao certo o que se vai encontrar pelo caminho e como cada obstáculo será vencido.

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

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

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 texto privilegiou a dimensão pedagógica dos dilemas, foram consideradas as situações peculiares à gestão prática de uma aula, visto que esta já constitui uma tarefa essencialmente problemática, na qual são lançadas possibilidades diversas de ação. Os dilemas foram priorizados na pesquisa em face das reincidências nas falas dos professores, que fizeram emergir questões como as que estão destacadas a seguir.

*Mediação didática* – este é um dos aspectos que mais angustiam os professores no desenvolvimento de sua ação docente, pois a mediação didática inclui um conjunto de interações e, como sistema didático, insere-se em sistemas mais largos; essa mediação depende da relação estabelecida entre o professor e seus alunos e da relação didática estabelecida de modo disciplinar ou interdisciplinar entre esse professor e os objetos de conhecimento (D’Ávila 2001).

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

A mediação didática, portanto, desenvolve-se por meio dessa ação, na qual 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 do saber e a forma como ele será apreendido, e aí é que está a grande questão: como organizar e mediar as situações de ensino e aprendizagem?

Diversificar atividades para alunos com ritmos de aprendizagem diferenciados constitui um dos dilemas evidenciados pelos professores no aspecto da mediação didática. Embora seja importante estabelecer expectativas de aprendizagem para o aluno, importa também saber de onde esse aluno veio e qual é o tamanho de seu percurso: pode ser que ele ainda não tenha atingido “o esperado”, mas quanto já caminhou?

Diante dos dados apreendidos, a ideia que se tem é de que os professores não sabem ao certo o que fazer, porque não sabem também o que é necessário priorizar para cada grupo de alunos, ou seja, seu dilema está em não saber identificar “o quanto já sabe” 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).

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.

*Processo de avaliar* – método que é mais externo do que centrado no êxito ou no fracasso da ação. Muitas vezes o que se vê são formas padronizadas que autorizam a atribuição de notas ou outros modos de classificação. O cotidiano escolar apresenta dilemas por ser um espaço de conflito entre as concepções diversas que envolvem a educação. É assim em relação à avaliação, que, na visão dos professores, constitui um processo cheio de dificuldades e incertezas quanto aos encaminhamentos a serem adotados.

A princípio, a questão que se evidenciou foi como esses professores entendem suas práticas. Dado que todos, unanimemente, citaram a avaliação como uma questão problemática, é preciso saber o que exatamente eles entendem por avaliação. Para que essas questões possam ser respondidas, é preciso definir o que e para que ensinar, como ensinar e como avaliar.

A organização desses questionamentos em torno do dilema que 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 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 discussão e avaliação do desenvolvimento da própria atividade docente, para que possam traçar seus próprios planos, percebendo suas dificuldades e avanços.

*Relação professor-aluno* – muitas vezes, o professor fica sem saber como agir para prevenir ou resolver os diversos entraves que surgem no cotidiano escolar. O que se observa é que, geralmente, é delegada toda a responsabilidade do que não funciona na escola à educação familiar, sem que se pense em promover experiências educativas de interação social construtiva que favoreçam a formação do docente. O desejo de envolver os alunos, de conquistar a disciplina da classe e de promover a aprendizagem dos conteúdos por meio de uma melhor relação estabelecida entre aluno e professor também foi uma constante nas falas registradas.

É importante ressaltar que não existe uma forma correta de enfrentar os problemas que aqui estão postos, embora eu acredite que a formação continuada tem um papel fundamental para a aprendizagem dos professores. Como bem afirma Zabalza (2003), os professores vão construindo seu estilo de enfrentar os dilemas e é nesse momento que poderão passar a incorporar às suas práticas mecanismos como reflexão, pesquisa, documentação do trabalho. O dar-se conta de que existem situações conflituosas e preocupantes já é um indicativo de que há uma mobilização, da parte de alguns desses professores, decorrente desses dilemas.

Embora os dilemas existentes na área da educação pareçam ser perturbadores da atividade profissional docente, eles na verdade devem

ser vistos como inquietantes desafios – e essa inquietação pode justamente contribuir para o desenvolvimento profissional de cada professor. A prática profissional é palco de insegurança, estruturação e desestruturação de conhecimentos. Além de terem de lidar com uma nova situação a cada tempo, a cada aula, os professores constroem seu saber pedagógico, que não é único nem estático, precisando ser permanentemente reconstruído. Daí a conclusão de que os dilemas são sim geradores de novas aprendizagens.

### Conclusões provisórias

Tenho buscado a todo o momento refletir a respeito das nuances que estão presentes nas práticas pedagógicas, para melhor compreendê-las; práticas tão complexas e reais para todos aqueles que as vivem; prática que desejamos que se tornem experiências autenticamente formativas (Larrosa 1996) tanto para os que ensinam, quanto para os que aprendem.

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

Questões como as abordadas neste capítulo 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 o desenvolvimento profissional dos docentes. Cada uma das discussões apresentadas, contudo, abre a possibilidade para futuros aprofundamentos e novas pesquisas.

Como resultados mais significativos deste nosso estudo evidencia-se que algumas dificuldades e especificidades do trabalho do professor – os dilemas – somente 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 ser utilizados, pois constituem, em confronto com as situações da prática, a “base” na qual os demais saberes são mobilizados.

### Referências bibliográficas

- ANDRÉ, Marli (1997). “A pesquisa no cotidiano escolar”. In: FAZENDA, Ivani. *Metodologia da pesquisa educacional*. 4ª ed. São Paulo: Cortez.
- CAETANO, Ana Paula (1997). “Dilemas dos professores”. In: ESTRELA, Maria T. (org.). *Viver e construir a profissão docente*, n. 26. Porto: Porto Ed., pp. 191-221. (Coleção Ciências da Educação)
- D’ÁVILA, Cristina M. (2001). “Decifra-me ou te devoro: O que pode o professor frente ao manual escolar?”. Tese de doutorado. Salvador: UFBA.
- FREIRE, Paulo (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 29ª ed. São Paulo: Paz e Terra.
- HUBERMAN, Michel (1992). “O ciclo de vida profissional dos professores”. In: NÓVOA, Antônio (org.). *Vidas de professores*. 2ª ed. Porto: Porto Ed., pp. 31-61.
- LARROSA, J. (1996). “Literatura, experiência e formação”. In: COSTA, M.V. (org.). *Caminhos investigativos: Novos olhares na pesquisa em educação*. Porto Alegre: Mediação.
- MARCELO GARCÍA, Carlos (1999). “Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa”. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 19, jan.-abr. Disponível em <http://www.campus-oei.org/oeivirt/rie19a03.htm>. Acesso em: 20/12/2004.
- MEIRELES, Cecília (2002). *Ou isto ou aquilo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- MELLO, Guiomar N. de (2000). “Formação inicial de professores para a educação básica”. *São Paulo Perspectiva*, vol. 14, n. 1. São Paulo, jan.-mar. Disponível em <http://www.scielo.br>. Acesso em: 17/1/2004.
- MONTEIRO, Ana Maria F. (2001). “Professores entre saberes e práticas”. *Educação e Sociedade*, vol. 22, n. 74. Campinas, abr. Disponível em <http://www.scielo.br>. Acesso em: 17/1/2004.
- NÓVOA, Antônio (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa.
- NÓVOA, Antônio (org.) (1995). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- NUNES, Célia Maria F. (2001). “Saberes docentes e formação de professores: Um breve panorama da pesquisa brasileira”. *Educação e Sociedade*, vol. 22, n. 74. Campinas, abr. Disponível em <http://www.scielo.br>. Acesso em: 17/1/2004.

- PAIS, Luiz Carlos (2002). *Didática da matemática: Uma análise da influência francesa*. Belo Horizonte: Autêntica.
- PÉREZ GÓMEZ, Angel (1992). “O pensamento prático do professor: A formação do professor como profissional reflexivo”. In: NÓVOA, A. (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- \_\_\_\_\_ (1995). *Ensino para a compreensão*. Porto Alegre: Artmed.
- PERRENOUD, Philippe (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- \_\_\_\_\_ (2002). *A prática reflexiva no ofício de professor: Profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.
- PIMENTA, Selma G. (1999). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez.
- PIMENTA, Selma G. e LIMA, Maria Socorro L. (2004). *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez.
- SACRISTÁN, J.G. (2002). “Tendências investigativas na formação de professores”. In: PIMENTA, Selma G. e GHEDIN, Evandro (2002). *Professor reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez.
- SCHÖN, Donald (1995). “Formar professores como profissionais reflexivos”. In: NÓVOA, Antônio (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- \_\_\_\_\_ (2000). *Educando o profissional reflexivo: Um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- SILVA, M.C.M. (1997). “O primeiro ano de docência: O choque com a realidade”. In: ESTRELA, Maria T. (org.). *Viver e construir a profissão docente*, n. 26. Porto: Porto Ed., pp. 51-80. (Coleção Ciências da Educação)
- TARDIF, Maurice (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.
- TARDIF, Maurice e RAYMOND, Danielle (2000). “Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério”. *Educação e Sociedade*, vol. 21, n. 73. Campinas, dez. Disponível em <http://www.scielo.br>. Acesso em: 19/1/2004.
- ZABALZA, Miguel (1994). *Diários de classe*. Porto: Porto Ed.
- \_\_\_\_\_ (2003). “Os dilemas práticos dos professores”. *Pátio: Revista Pedagógica*, ano VII, n. 27, ago.-out. Porto Alegre: Artmed.

APRENDIZAGEM EM REDE E FORMAÇÃO DOCENTE:  
TRILHANDO CAMINHOS PARA A AUTONOMIA,  
A COLABORAÇÃO E A COOPERAÇÃO

Lynn Alves

Introdução

No cotidiano da escola, defrontamo-nos com a difícil tarefa de trazer para esse ambiente a cultura letrada. Em 1982, Lauro de Oliveira Lima publica um livro, chamado *Mutações em educação segundo McLuhan*, no qual registra que a escola ainda não alcançara a galáxia de Gutenberg, isto é, não interagia plenamente com a informação escrita que era oferecida em forma de átomos, por intermédio de livros, revistas, enfim, de qualquer material impresso. Vinte e seis anos se passaram e essa situação se mantém em todos os níveis do ensino, inclusive nos cursos superiores, com professores e alunos presos ainda a uma cultura da oralidade. As causas apontadas para justificar a situação referenciada oscilam entre, de um lado, a qualidade do ensino nas universidades que formam os professores – fato que está diretamente relacionado com questões de ordem social, política e econômica – e, de outro, o descompasso que se relaciona ainda com práticas pedagógicas que desarticulam o sujeito do objeto de conhecimento, propondo ações fragmentadas que não estabelecem relações com os conhecimentos prévios de professores e alunos.