

Complexidade da formação de professores

saberes teóricos e saberes práticos

Marilda da Silva

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

SILVA, M. *Complexidade da formação de professores: saberes teóricos e saberes práticos* [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 114 p. ISBN 978-85-98605-97-5. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.



All the contents of this chapter, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-Non Commercial-ShareAlike 3.0 Unported.

Todo o conteúdo deste capítulo, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição - Uso Não Comercial - Partilha nos Mesmos Termos 3.0 Não adaptada.

Todo el contenido de este capítulo, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported.

**COMPLEXIDADE
DA FORMAÇÃO
DE PROFESSORES**

MARILDA DA SILVA

**COMPLEXIDADE
DA FORMAÇÃO
DE PROFESSORES**
SABERES TEÓRICOS
E SABERES PRÁTICOS

**CULTURA
ACADÊMICA** 
Editora

Colaboraram com a pesquisa as bolsistas Pibic

Jaqueline de Oliveira Furtado

Eva Poliana Carlindo

Raquel Maria Bevilacqua

Natália Alves Macedo

Natália Cristina Ferreira

© 2009 Editora UNESP

Cultura Acadêmica

Praça da Sé, 108

01001-900 – São Paulo – SP

Tel.: (0xx11) 3242-7171

Fax: (0xx11) 3242-7172

www.editoraunesp.com.br

feu@editora.unesp.br

CIP – Brasil. Catalogação na fonte
Sindicato Nacional dos Editores de Livros, RJ

S581c

Silva, Marilda da

Complexidade da formação de professores : saberes
teóricos e saberes práticos / Marilda da Silva. – São Paulo :
Cultura Acadêmica, 2009.

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-98605-97-5

1. Professores – Formação. 2. Prática de ensino.
I. Título.

09-6046.

CDD: 370.71

CDU: 37.02

Este livro é publicado pelo Programa de Publicações Digitais da
Pró-Reitoria de Pós-Graduação da Universidade Estadual Paulista
"Júlio de Mesquita Filho" (UNESP)

Editora afiliada:



Asociación de Editoriales Universitarias
de América Latina y el Caribe



Associação Brasileira de
Editoras Universitárias

SUMÁRIO

Introdução 9

1 Vozes alcançadas: o que dizem 23

2 Vozes por axiomas circunscritos 93

3 A voz confirmada. Para quê? 105

Referências bibliográficas 109

INTRODUÇÃO

Este livro¹ visa mostrar como pesquisas produzidas a partir dos anos 90 até meados desta década apresentam reflexões acerca dos modos de como se aprende a prática de ensinar na sala de aula, tendo em vista a formação e atuação docente em nosso país. A realização deste inquérito² foi estimulada por outros estudos que viemos desenvolvendo ao longo desses últimos dez anos. Neles, ora mais, ora menos, abrimos uma discussão sobre a racionalidade da constituição da natureza do trabalho docente, sobretudo no que se refere ao ensino na sala de aula. Em tais estudos (Silva, 2002, 2003, 2004a, 2004b, 2005) denominamos essa natureza de *habitus* professoral quando se trata do trabalho realizado em sala de aula para ensinar conteúdos curricula-

1 Este livro derivou do desenvolvimento do projeto de pesquisa intitulado *Modos de ser professor: a identificação dos elementos básicos da organização do habitus professoral*, que teve financiamento do CNPq em forma de bolsa de Iniciação Científica e do Núcleo de Ensino da Unesp por meio de bolsa de IC, material de consumo e ajuda de custo para transporte.

2 (Choppin, 2004, p.549-566).

res pela professora e pelo professor e de *habitus* estudantil o trabalho realizado pela aluna e pelo aluno para apreender tais saberes. Como viemos fazendo essa reflexão já há algum tempo, por isso, não dedicaremos aqui nenhuma explicação sobre a denominação que formulamos acerca dos *habitus* referidos. Contudo, não deixaremos de dizer que a fundamentação que viemos aplicando vem das ideias estruturais do pensamento de Pierre Bourdieu principalmente a noção de *habitus*, que dispensa apresentação quer seja para a Educação, quer seja para a Sociologia.

O primeiro critério que adotamos para a definição das características de nossas fontes foi que elas tivessem informações a partir da voz do professor, em diferentes escalas e de diferentes modos. E, simultaneamente, também foi esse o critério que validou a delimitação cronológica, tendo em vista os investimentos em torno da voz do professor quer seja como método de reflexão acerca da prática pedagógica, quer seja como informação sobre essa prática. Contudo, essas fontes nem sempre tinham interesse em mostrar nossa hipótese. E essa é justamente a potencialidade das pesquisas: são feitas a partir de um objetivo e servem a muitos outros. Ainda bem!

Neste sentido, as próprias fontes trazem a justificativa acadêmica do critério que orientou esta pesquisa, quer seja acerca do período, quer seja como forma-conteúdo. Por exemplo, no livro *Os professores e a sua formação*, organizado por Antonio Nóvoa (1992a), os autores defendem que se deve conhecer o saber oriundo da experiência pedagógica dos professores por meio do levantamento e reflexão de momentos significativos de seus percursos pessoais e profissionais. O que está em jogo é o fato de que há informações no campo educacional cujo melhor modo de obtê-las é por meio da voz do professor, sobretudo as que dizem respeito aos componentes da complexa estrutura da prática docente que é efetivada por eles.

No livro *Docência, memória e gênero: estudos sobre formação*, organizado por Catani et al. (1997), Kenski, em seu artigo intitulado “Memórias e formação de professores: interfaces com as novas tecnologias de comunicação”, afirma que o que o professor retém como saber de referência está intimamente ligado à sua experiência profissional. Portanto, é ele que deve dizer sobre ela. Outra informação corroboradora da potencialidade metodológica da “voz do professor” vem de Catani (1997), em seu artigo intitulado “História, memória e autobiografia na pesquisa educacional e na formação”, presente no livro mencionado logo acima, e diz respeito à compreensão da relação entre a teoria e a prática no ensino na sala de aula:

Ao reconstruir uma nova concepção sobre tais relações [teoria e prática], eles [os professores] percebem que não se trata de denunciar ou de se autopunir por essas pseudo-incoerências; antes, *trata-se de compreender* como é que elas, professoras, no decurso de sua formação intelectual e profissional, têm incorporado e traduzido em sua prática pedagógica os elementos que compõem as teorias por elas estudadas, e de que modo tais elementos são relativizados, tematizados e reconceitualizados ao se cruzarem com aqueles que procedem da experiência individual e coletiva, e que passam igualmente por um processo de reelaboração. (idem, p.33, grifo nosso)

Observa-se que a autora está se referindo ao fato de que a voz do professor não serve apenas às pesquisas como fonte de dados, serve também como recurso metodológico endógeno, ou seja, ao falar sobre sua prática docente os professores podem, ao mesmo tempo, oferecer informações e refletir sobre o tipo de prática que realizam na sala de aula. Também Catani (1998), em seu artigo intitulado “Práticas de formação e ofício docente”, avalia a importância do

trabalho com relatos autobiográficos no processo de formação, logo, sobre a voz do professor. A autora, baseando-se em Peters (1979), nomeia esse trabalho de didática da iniciação,

caso se admita que nesses processos de autotematização e na produção de relatos autobiográficos de formação o indivíduo tem oportunidade de criar ou transformar modos de compreender as relações com o conhecimento, com o ensino, a vida escolar e a realidade social.

Em mais de um sentido o termo iniciação é o mais apropriado para dar conta dessas formas de compreensão destinadas a favorecer o autoengendramento. No que diz respeito às práticas de educação docente, *iniciar-se no sentido proposto é familiarizar-se com as significações pessoais e sociais dos processos de formação* e justamente essa noção que se torna cara à proposta de produção dos relatos autobiográficos. (Catani, 1998, p.28, grifo do autor)

Isso quer dizer que, como afirma a autora, no processo de formação para a docência é necessário ter como núcleo de esclarecimento, organicamente, a compreensão da vida como um todo, isto é: pessoal e profissional.

Cynthia Pereira de Sousa (1998), em seu artigo presente no mesmo livro em questão, intitulado “Evocação da entrada na escola: relatos autobiográficos de professoras e professores”, por sua vez, exemplifica um tipo de exame que a autobiografia permite realizar quando nos interessamos por indagar sobre os modos de funcionamento da memória de professores, identificando valores e imagens que suas lembranças revelam da escola. A esse respeito cita Albert (1993, apud Sousa, 1998, p.31), que afirma que escrever sobre si é autorrevelar-se, é um recurso privilegiado de tomada de consciência sobre si mesmo. Cita também Guacira Lopes Louro (1994 apud Sousa, 1998, p.33), que

tem pontuado que, nos estudos da história da educação sob a perspectiva do gênero, a história oral tem se constituído em um referencial importante e promissor. Nessa linha mostra que a socióloga Isabelle Bertaux-Wiame, em seu interessante artigo intitulado “Jours paisibles à Sèvres: la différenciation sociale et sexuelle de la mémoire urbaine” (1985), afirma que não é correto estabelecer uma oposição entre a memória feminina e a masculina, muito embora pareça ser evidente que as mulheres tenham lembranças diferentes das dos homens.

Para ela, Bertaux-Wiame (1985 apud Sousa, 1998, p.34), a diferença não repousa em nenhum fator biológico, “[...] é o lugar social que é determinante para a estrutura da memória sobre o social [...] e para a produção das formas de memória específica nos homens e nas mulheres”. Pelo exposto, ainda que brevemente, os dados advindos da voz de professores e professoras podem fazer a diferença nos modos de se pensar a formação e atuação docente, pois esses dados não são sobre eles, são, sim, propriamente deles. Foi exatamente isso que preponderou a definição do respectivo critério. Todavia, também contemplamos aqui fontes que não têm informações advindas da voz dos profissionais que ensinam na sala de aula, e sim formulações a respeito deles por pesquisadores, cuja importância é igualmente distinta e necessária aos estudos sobre formação e atuação docente.

Obviamente, a definição das características das fontes sempre esteve diretamente relacionada com o objetivo desta pesquisa. Por conseguinte, foi apreender das fontes representações de professores acerca dos modos por meio dos quais se aprende a prática docente, tendo em vista a seguinte hipótese: os saberes práticos são aprendidos na prática do ofício e não na universidade, onde se aprende a imprescindível teoria para o aprendizado da prática. Isso significa retomar a velha e permanente questão na forma-

ção e atuação docente: a relação da teoria com a prática no âmbito do processo ensino-aprendizagem.

A apreensão das representações mencionadas foi feita por meio de uma aproximação à técnica Análise de Conteúdo (Bardin, 1977). Isto é, extraímos os excertos das fontes que falam por si só. Por essa razão, usamos muitas citações, umas mais longas, outras menos. Isso é uma exigência da própria técnica de análise, tendo em vista os tipos de categorização que ela permite e que se necessita na manutenção, ou não, de uma hipótese. Ao todo consultamos 44 fontes como mostra o quadro abaixo. Contudo, não se trata do estado da arte. A propósito do uso das fontes nesta pesquisa, elas foram utilizadas de diferentes modos ao longo desta explicação. Às vezes, uma fonte foi utilizada mais de uma vez para objetivos e lógicas também distintos. Também não nos preocupamos no desenvolvimento deste estudo com a ordem temporal das fontes, pois o que apreciamos foram as informações que, ao longo do período trabalhado, foram por elas oferecidas.

Tabela 1 – Agrupamento das fontes pesquisadas

Natureza	Quantidade
Capítulos de livros	17
Livros	14
Periódicos	5
Teses de doutorado	5
Dissertações de mestrado	3
Total	44

Se a Tabela 1 mostra a quantidade e tipo de fonte utilizada, nos quadros a seguir procura-se um detalhamento acerca de: nome do autor, título da obra, origem de produção/publicação e ano de publicação.

Quadro 1 – Dissertações de mestrado utilizadas para análise

Nº da obra	Autores	Título das obras	Instituição de defesa	Ano
I	Fernandes, A. V.	<i>Teoria e prática na formação e atuação de alunas-educadoras do curso de pedagogia: dicotomia ou convergência?</i>	Universidade Federal de São Carlos	1995
II	Corsi, A. M.	<i>O início da construção da profissão docente: analisando dificuldades enfrentadas por professoras de séries iniciais</i>	Universidade Federal de São Carlos	2002
III	Mariano, A. L. S.	<i>A construção do início da docência: um olhar a partir das produções da Anped e do Endipe</i>	Universidade Federal de São Carlos	2006

Quadro 2 – Teses de doutorado utilizadas para análise

Nº da obra	Autor	Título da obra	Instituição de defesa	Ano
I	Guarnieri, M. R.	<i>Tornando-se professor: o início da carreira docente e a consolidação da profissão (um estudo em escola pública).</i>	Universidade Federal de São Carlos	1996
II	Abdalla, M. F.	<i>Formação e desenvolvimento profissional do professor: o aprender da profissão</i>	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo	2000
III	Vieira, H. M. M.	<i>Como vou aprendendo a ser professora depois da formatura: análise do tornar-se professora na prática docente</i>	Universidade Federal de São Carlos	2002
IV	Monteiro, F. M. A.	<i>Desenvolvimento profissional: uma experiência em um curso de Licenciatura em Pedagogia</i>	Universidade Federal de São Carlos	2003
V	Fernandes, A. V.	<i>Como o professor universitário aprende a ensinar? Um estudo na perspectiva da socialização profissional</i>	Universidade Federal de São Carlos	2005

Quadro 3 – Livros utilizados para análise

Nº da obra	Autor	Título da obra	Imprenta
I	Nóvoa, A. (Org.)	<i>Os professores e a sua formação</i>	Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992a.
II	Nóvoa, A. (Org.)	<i>Vidas de professores</i>	Porto: Porto Editora, 1992b.
III	Cunha, M. I.	<i>O bom professor e sua prática</i>	Campinas: Papyrus, 1995.
IV	Mizukami, M. G. N.	<i>Formação de professores: tendências atuais</i>	São Carlos: EDUFSCar, 1996.
V	Catani, D. B. et al. (Org.)	<i>Docência, memória e gênero: estudos sobre formação</i>	São Paulo: Escritura, 1997.
VI	Magnani, M. R. M.	<i>Em sobressaltos: formação de professora</i>	Campinas: Editora Unicamp, 1997.
VII	Secretaria de Estado da Educação	<i>O professor escreve sua história</i>	São Paulo: Abrelivros, 1997.
VIII	Almeida, J. S.	<i>Mulher e educação: a paixão pelo possível</i>	São Paulo: Editora Unesp, 1998.
IX	Bueno et. al. (Org.)	<i>A vida e o ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração</i>	São Paulo: Escrituras, 1998.
X	Marcelo García, C.	<i>Formação de professores: para uma mudança educativa</i>	Porto: Porto Editora, 1999.
XI	Pimenta, S. G.	<i>Didática e formação de professores: percursos e perspectivas</i>	São Paulo: Cortez, 1998.
XII	Fontana, R. A.	<i>Como nos tornamos professoras?</i>	Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
XIII	Libânio, J. C.	<i>Organização e gestão da escola: teoria e prática</i>	Goiânia: Alternativa, 2001.
XIV	Tardif, M.	<i>Saberes docentes e formação profissional</i>	Petrópolis: Vozes, 2002.

Quadro 4 – Capítulos de livros³

Nº da obra	Autor	Título dos capítulos	Fonte
I	Ben-Peretz, M.	Episódios do passado evocados por professores aposentados	Nóvoa, A. (Org.). <i>Vidas de professores</i> . Lisboa: Porto Editora, 1992. p.199-214.
II	Holly, M. L.	Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos	Nóvoa, A. (Org.). <i>Vidas de professores</i> . Lisboa: Porto Editora, 1992. p.79-110.
III	Pérez Gómez, A.	O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo	Nóvoa, A. (Org.). <i>Os professores e a sua formação</i> . Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, 1992. p.93-114.
IV	Schön, D. A.	Formar professores como profissionais reflexivos	Nóvoa, A. (Org.). <i>Os professores e a sua formação</i> . Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992. p.93-115.
V	Mizukami, M. G. N.	Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional	Reali, A. M. M. R.; Mizukami, M. G. N. <i>Formação de professores: tendências atuais</i> . São Carlos: EDUFSCar, 1996. p.59-91.
VI	Bigarelli, M. J. C. V.	Lição de simplicidade	Secretaria de Estado da Educação. <i>O professor escreve sua história</i> . São Paulo: Abrelivros, 1997. p.94-5.

Continua

3 O leitor observará no quadro Capítulos de livros que os capítulos fazem parte dos livros aqui citados. Embora possa parecer redundante, portanto desnecessário, optamos por manter assim, tendo em vista que nem de todos os capítulos dos respectivos livros foram extraídas informações. Porém, o livro como um todo compõe o *corpus* documental. O que nos interessa com os quadros é mostrar as fontes e não a quantidade delas propriamente dita.

Quadro 4 – Continuação

Nº da obra	Autor	Título dos capítulos	Fonte
VII	Catani, D. B.	História, memória e autobiografia na pesquisa educacional e na formação	Catani, D. B. et al. (Org.). <i>Docência, memória e gênero: Estudos sobre formação</i> . São Paulo, Escritura Editora, 1997. p.13-47.
VIII	Costa, A. M.	Um pé na África e no coração também	Secretaria de Estado da Educação. <i>O professor escreve sua história</i> . São Paulo: Abrelivros, 1997. p.29.
IX	Jacon, M. A.	Reminiscências	Secretaria de Estado da Educação. <i>O professor escreve sua história</i> . São Paulo: Abrelivros, 1997. p.90-1.
X	Kenski, V. M.	Memórias e formação de professores: interfaces com as novas tecnologias de comunicação	Catani et al., D. B. (Org.). <i>Docência, memória e gênero: estudos sobre formação</i> . São Paulo, Escrituras, 1997. p.85-98.
XI	Vargas, D. S. P.	Professora, adeus	Secretaria de Estado da Educação. <i>O professor escreve sua história</i> . São Paulo: Abrelivros, 1997. p.49-50.
XII	Jesus, L. F. O.	Autoformação: conhecendo a vida e o trabalho de professoras e professores	Bueno et al. (Org.). <i>A vida e o ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração</i> . São Paulo: Escrituras, 1998. p.101-110.
XIII	Lapo, F. R.	Dos bancos escolares à cadeira da professora	Bueno et al. (Org.). <i>A vida e o ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração</i> . São Paulo: Escrituras, 1998. p.119-127.
XIV	Munhoz, D.	Inquietações com a prática pedagógica e formação contínua para professores	Bueno et al. (Org.). <i>A vida e o ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração</i> . São Paulo: Escrituras, 1998. p.111-7.

Continua

Quadro 4 – Continuação

Nº da obra	Autor	Título dos capítulos	Fonte
XV	Pereira, I. N.	O magistério: um encontro	Bueno et al. (Org.). <i>A vida e o ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração</i> . São Paulo: Escrituras, 1998. p.157-160.
XVI	Pimenta, S. G.	Formação de professores: identidades e saberes da docência	Pimenta, S. G. <i>Didática e formação de professores: percursos e perspectivas</i> . São Paulo: Cortez, 1998, p.15-34.
XVII	Barbosa, M. V.; Mendonça, S. G. L.	Licenciatura em Ciências Sociais: problemas e perspectivas	Mortatti, M. R. L. (Org.). <i>Formação de professores: propostas para ação reflexiva no ensino fundamental e médio</i> . 1.ed. Araraquara: JM Editora, 2003.

Quadro 5 – Artigos de periódicos nacionais analisados

Nº da obra	Autor	Título do artigo	Fonte
I	Fontana, R. C.	Trabalho e subjetividade: nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora	<i>Caderno Cedes</i> , v.20, n.50, p.103-119, abr. 2000b.
II	Marcelo, C.	Pesquisa sobre formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar	<i>Revista Brasileira de Educação</i> . São Paulo, n.9, p.51-75, set./dez. 1998.
III	Monteiro, A. M. F. C.	Professores: entre saberes e práticas	<i>Educação e Sociedade</i> , ano XXII, n.74, p.121-142, abr. 2001.
IV	Nunes, C. M. F.	Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira	<i>Educação e Sociedade</i> , ano XXII, n.74, p.27-42, abr. 2001.
V	Silva, M. da	O <i>habitus</i> professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula	<i>Revista Brasileira de Educação</i> . Rio de Janeiro, n.29, p.152-163, maio/ago. 2005.

Nossa hipótese foi confirmada. Mas queremos que você partilhe do passo a passo dessa confirmação e, claro, podendo, e é o que desejamos, ajude-nos nessa empreitada de pensar a formação e atuação docente, ainda tão precárias em nosso país. Além desta introdução, este livro conta com os capítulos 1 e 2, e um último item que denominamos “A voz confirmada. Para quê?” O mais extenso deles é o capítulo 1, no qual consta o conteúdo quanti-qualitativo que permitiu a estruturação do 2. Esse capítulo 1 pode parecer ao leitor muito redundante, pois os autores poderiam ser agrupados, e em poucos golpes estariam contemplados. Mas não seria metodologicamente adequado adotar essa forma, pois o capítulo em questão, reiteramos, constitui nossa ferramenta de trabalho estrutural e por essa razão ela precisa ser evidenciada, contumaz.

No capítulo 2, apresentamos as premissas que foram os esteios que nos permitiram o item “A voz confirmada. Para quê?”. Nesse capítulo, adotamos a forma de axiomas como seu título explícita. O leitor poderá até dizer, à luz da estrutura formal e teórica do capítulo 1, que ele é desnecessário. Mas, quase como pedido de desculpa, gostaríamos que gentilmente o leitor relevasse esse nosso excesso de zelo, pois estamos trabalhando com uma questão complexa demais para nos furtarmos ao exagero. Além disso, esse capítulo poderá ser útil para outros pesquisadores, uma vez que ele apresenta um tipo de fichamento indispensável a quem trabalha com o objeto: formação e atuação docente.

A “Voz confirmada. Para quê?”, a nosso juízo, é a pergunta que fazemos, não desoladamente, mas, sim, inquietamente. Nesse sentido, gostaríamos que a última parte deste livro fosse compreendida tendo em vista a luta que nós educadores deveríamos travar para além dos textos que produzimos, para que eles fossem levados em conta, objetivamente, pelo Estado de nosso país. Afinal, essas pesquisas produzem o campo educacional brasileiro. Con-

tudo, esse desejo acerca do modo de o leitor compreender a finalização desta pesquisa não é uma imposição. Todavia, este livro só será útil se for compreendido integralmente. Boa leitura!

1

VOZES ALCANÇADAS: O QUE DIZEM

No livro *Os professores e a sua formação*, organizado por Antonio Nóvoa (1992a), embora as informações que dão luz à contingência da prática docente se encontrem nas entrelinhas de cada um dos textos, elas puderam ser apropriadas por meio da análise temática do conteúdo, pois, embora não estejam explicitadas, muitas vezes literalmente, sua implicitabilidade não se esconde no labirinto da interpretação livre. Nesse sentido, no artigo intitulado “Formar professores como profissionais reflexivos”, Donald A. Schön, sobre a reflexão-na-ação, afirma que o professor tem de prestar atenção ao aluno, ser curioso, ouvi-lo, surpreender-se e

atuar como uma espécie de detetive que procura descobrir as razões que levam as crianças a dizer certas coisas. Esse tipo de professor esforça-se por ir ao encontro do aluno e entender o seu próprio processo de conhecimento, ajudando-o a articular o seu conhecimento-na-ação com o saber escolar. Esse tipo de ensino é uma forma de reflexão-na-ação que exige do professor uma capacidade de individualizar, isto é, de prestar atenção a um aluno, mesmo numa

turma de trinta, tendo a noção de seu grau de compreensão e das suas dificuldades. (Schön, 1992a, p.93)

Maurice Tardif, em seu livro intitulado *Saberes docentes e formação profissional*, desvenda a epistemologia da prática docente enfatizando a importância de se compreender como os saberes professorais são constituídos e mobilizados cotidianamente para desempenhar as tarefas subjacentes à ação professoral no ambiente escolar. Em tal perspectiva, o olhar sistematizado reconhece a complexidade da epistemologia da prática docente à luz do sujeito que a constrói – conscientemente ou não, querendo ou não –, quando ensina conteúdos curriculares na sala de aula de nossas escolas. Em todas elas. Por isso, evidencia que a trajetória pessoal, a experiência enquanto aluno são pré-profissionais. A interação em sala de aula e com outros profissionais, por sua vez, são elementos estruturantes da constituição da epistemologia da prática docente. Observa-se que o que está em jogo para Tardif é o “lugar” onde se aprende a teoria, a prática e como elas, dinamicamente, se entrecruzam.

Nesse sentido, indispensavelmente o professor em formação acadêmica adquire um conjunto de saberes técnicos e teóricos referentes a sua profissionalidade, porém distantes do ambiente escolar sobre o qual atuará futuramente, uma vez que essa formação privilegia o *corpus* teórico, e essa teoria não está sendo socializada aos futuros professores no chão da escola, onde o cotidiano diuturnamente é produzido e reproduzido. Abrindo um parêntese dialógico: concordando incondicionalmente com as afirmações de que é na prática que se aprende os saberes práticos, portanto, e a nosso juízo, não se trata de ensinar a teoria imprescindível à formação docente de modo errado ou inadequado. Trata-se, sim, da diferença que há entre a natureza dos saberes teóricos e os saberes práticos, que exige um *modus*, e é *modus*

mesmo, de aprender/desenvolver distintos entre si, logo, em lugares específicos. Fecha parênteses.

Continuando o raciocínio: não é por acaso que professores iniciantes atribuem novos significados a sua formação teórico-acadêmica ao estarem em contato com a sala de aula real em pleno exercício do ofício, atuando como professor. É lá que deparam com situações conflituosas, inesperadas, cotidianas. É nessa experiência de experiências de ensino que o aluno-mestre irá validar, negar, desenvolver e consolidar os saberes teóricos, transformando-os em experienciais a partir de sua prática e de sua experiência individual e coletiva no ambiente escolar como um todo. Assim, com o passar do tempo, os professores vão incorporando certas habilidades sobre seu saber-fazer e saber-ser, ou seja, é com a própria experiência que o aluno de outrora, o qual possuía apenas saberes teóricos, aprende a ser professor.

Nessa direção, aponta Tardif (2002, p.39),

o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos.

Nesse fragmento fica evidente que, para o autor, é fundamental o domínio do *corpus* teórico de sua área de conhecimento e das ciências da educação, mas, por outro lado, ao professor também é indispensável a sensibilidade sobre suas experiências e sobre sua interação com os demais sujeitos desse processo de aprendizagem. Assim, o que antes era incerteza, angústia e dúvida sobre a própria capacidade de transmitir conteúdos, regras e valores, tornar-se-á com o passar do tempo, com o aumento das experiências reais na sala de aula, algo natural, peculiar e característico desse profissional:

O docente raramente atua sozinho. Ele se encontra em interação com outras pessoas, a começar pelos alunos. *A atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida. Ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão [...].* Elas exigem, portanto, dos professores, não um saber sobre um objeto de conhecimento nem um saber sobre uma prática e destinado principalmente a objetivá-la, mas a capacidade de se comportarem como sujeitos, como atores e de serem pessoas em interação com pessoas. (Tardif, 2002, p.49-50, grifo nosso)

Dessa maneira, com a inserção dos professores no campo prático, suas idealizações são partilhadas com outros agentes educacionais, o que as tornam de certa maneira objetiváveis. Assim, a formação inicial não é negada pelos professores, mas esta adquire outros significados permitindo um julgamento sobre os saberes teóricos adquiridos outrora e neste momento sendo confrontada com a realidade e validada, ou não, por sua própria prática pedagógica. Nesse sentido, cabe-nos a citação de Tardif (2002, p.54), o qual nos revela que “os saberes experienciais não são saberes como os demais, são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, ‘polidos’ e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência”.

Logo, é a partir dos saberes práticos ou experienciais que os professores expressam seus próprios valores, juízos e sua concepção de ensino, realizam julgamentos, interpretam, compreendem e projetam suas próprias ações em sala de aula, pois somente assim serão capazes de modificar, adequar ou reafirmar as escolhas por determinada postura e sobre sua interação com os demais sujeitos em sala de aula; pois

Nesse sentido, o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc. Ora, quando estes saberes são mobilizados nas interações diárias em sala de aula, é impossível identificar imediatamente suas origens: os gestos são fluidos e os pensamentos, pouco importam as fontes, convergem para a realização da intenção educativa do momento. (Tardif, 2002, p.64, grifo do autor)

Desse modo, as experiências vivenciadas no ambiente escolar são estruturantes para a formação, atuação e aprendizagem docente. Portanto, é esse tempo vivido, cheio de sentido e de experiências concretas, e não o tempo cronológico que permite a estruturação e a “[...] memorização de experiências educativas marcantes para a construção do Eu profissional” (Tardif, 2002, p.67). É, na realidade, um processo de identificação, de reafirmação às crenças e representações, bem como a busca por certezas futuras para o desenvolver de capacidades e competências professorais, manifestando a sua maneira pessoal de organizar, planejar e ministrar suas aulas com conhecimentos adquiridos ao longo de toda sua trajetória.

Nota-se que a voz que está sendo ouvida nesse momento possibilita-nos afirmar que os modos de se aprender a ensinar ocorre efetiva e eficazmente quando o professor está em contato com os alunos, com o contexto escolar e na troca com professores mais experientes, pois “[...] ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente” (Tardif, 2002, p.20, grifo nosso). Mais uma vez, observamos nas palavras do autor que os saberes professorais são desenvolvidos no ambiente de trabalho e revelam que os saberes experienciais ou práticos são ad-

quiridos a partir da atribuição de significados às diversas situações vivenciadas e interiorizadas pelos sujeitos. Dessa maneira, a

interiorização de regras implícitas são adquiridas com e na experiência. É aqui, a nosso ver, que os saberes da história de vida e os saberes do trabalho construídos nos primeiros anos da prática profissional assumem todo o seu sentido, pois formam, justamente, o alicerce das rotinas de ação e são, ao mesmo tempo, os fundamentos da personalidade do trabalhador. (Tardif, 2002, p.102, grifo do autor)

A fim de concluir sua tese, Tardif propõe repensar a formação acadêmica considerando os saberes professorais, sobretudo, os saberes experienciais desenvolvidos ao longo da prática cotidiana, relacioná-lo com o verdadeiro ambiente escolar e aproximar os futuros profissionais do local que exercerão sua profissão. Acredita o autor que, desse modo, ocorrerá uma aproximação entre os conhecimentos teóricos aprendidos “nos ambientes teóricos” com a prática pedagógica, mas sem deixar de lado a reflexão sobre o próprio trabalho desenvolvido em sala de aula. Portanto, a sala de aula é o local mais expressivo para a formação docente, onde verdadeiramente o aluno aprende a ensinar e a tornar-se professor.

Antes de ouvirmos a próxima voz chamaremos atenção para os três tipos de saberes apontados por Tardif que são estruturais na formação e atuação docente: teórico, técnico e prático. Observa-se, a nosso juízo, na racionalidade do autor que os saberes teóricos e técnicos fazem parte da formação teórica em sentido largo que se dá nos cursos de formação e os saberes práticos aprendidos/desenvolvidos no ambiente escolar no e com o exercício da prática docente real. Isso nos parece ter muita fertilidade para se pensar a formação e atuação docente.

Em Pérez Gómez, por meio de seu artigo intitulado “O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo”, observa-se a complexidade do trabalho docente posto que,

O professor intervém num meio ecológico complexo, num cenário psicossocial vivo e mutável, definido pela interação simultânea de múltiplos fatores e condições. Nesse ecossistema o professor enfrenta problemas de natureza prioritariamente prática, que, quer se refiram a situações individuais de aprendizagem ou a formas de comportamento de grupos, requerem um tratamento singular, na medida em que se encontram fortemente determinados pelas características situacionais do contexto e pela própria história da turma enquanto grupo social. (Pérez Gómez, 1992, p.102, grifo nosso)

Esse fragmento aponta para a natureza dos saberes docentes, neste caso, a natureza dos saberes práticos. Talvez seja pelas similaridades investigativas – afirmação de nossa responsabilidade – que Pérez Gómez utiliza-se das investigações de Donald Schön em seus estudos.

Nesse sentido, Pérez Gómez afirma que, para se compreender a prática professoral, se faz necessário distinguir três conceitos, os quais foram sugeridos por Schön (1983): o primeiro conceito “conhecimento-na-ação” está presente em toda atividade humana e expressa-se no saber-fazer. Enquanto efetivamos uma ação estamos ao mesmo tempo pensando e refletindo sobre este agir e isto é denominado por Schön de “reflexão-na-ação” justificando que “no contacto com a situação prática, não só se adquirem e constroem novas teorias, esquemas e conceitos, como se aprende o próprio processo dialéctico da aprendizagem” (Pérez Gómez, p.104, grifo nosso). Já o conceito “reflexão sobre a ação e reflexão-na-ação” refere-se à análise realizada sobre a ação para melhor compreender e até mesmo reformular sua ação prática.

Quando o professor reflete sobre sua ação, ele está buscando soluções que atendam aos problemas reais encontrados em sala de aula e relacionando as teorias à situação singular vivenciada em sala para poder agir de maneira mais racional e adequada, evitando assim reproduzir vícios e atuar mecanicamente.

O *pensamento prático* do professor é de importância vital para compreender os processos de ensino-aprendizagem, para desencadear uma mudança radical dos programas de formação de professores e para promover a qualidade do ensino na escola numa perspectiva inovadora. Ter em consideração as características do pensamento prático do professor obriga-nos a repensar, não só a natureza do conhecimento acadêmico mobilizado na escola e dos princípios e métodos de investigação *na e sobre* a ação, mas também o papel do professor como profissional e os princípios, conteúdos e métodos da sua formação. (idem, grifo do autor)

Com a inserção do professor em seu ambiente de trabalho, ele terá de enfrentar situações para as quais não estava preparado. A nosso juízo, porque a vida real tem uma dinamicidade muitas vezes diferente da que está nas teorias que são ensinadas nos cursos que preparam professores. Não porque sejam defeituosas em si ou por si mesmas. Mas, sim, porque a vida real tem a contemporaneidade histórica daquele momento em que uma determinada prática está sendo realizada. Nesse sentido, as experiências cotidianas e a reflexão-na-ação fazem que esse profissional ultrapasse as teorias científicas disponíveis, valendo-se de sua experiência pessoal, de seus valores e de seus sentimentos para solucionar qualquer conflito. Essa experiência pessoal, bem como os valores e sentimentos, é também caracterizada pela contemporaneidade histórica: para o bem e para o mal. É preciso dizer.

Por dizer assim, Pérez Gómez (1992, p.110, grifo nosso) propõe um novo modelo de formação de professores, uma parceria entre universidade e “escolas de desenvolvimento profissional”, visando a figura do supervisor ou tutor universitário experiente e comprometido com o ensino reflexivo e com sua própria autoformação para aproximar o aluno da prática em sala de aula, procurando instigá-lo a investigar sua ação, formar seu próprio conhecimento na ação e refletir na e sobre ação possibilitando que o aluno-mestre conheça e relacione a teoria à realidade vivenciada no contexto escolar, no qual

O profissional competente actua reflectindo na acção, criando uma nova realidade, experimentando, corrigindo e inventando através do diálogo que estabelece com essa mesma realidade. Por isso, o conhecimento que o novo professor deve adquirir vai mais longe do que as regras, factos, procedimentos e teorias estabelecidas pela investigação científica.

No modelo de formação de professores como artistas reflexivos, a *prática* adquire o papel central de todo o currículo, assumindo-se como o lugar de aprendizagem e de construção do *pensamento prático* do professor. A *prática* encontra-se sempre num equilíbrio difícil e instável entre a realidade e a simulação.

No fragmento acima, a prática, parece-nos, deve ser considerada o “núcleo” de todo o currículo de formação de professores e, assim, a partir da prática, decorrerão todos os estudos sobre o ato de ensinar, com o objetivo de que o conhecimento sistematizado nos ambientes acadêmicos adquira significado para o aluno-mestre e esteja integrado ao pensamento prático do professor.

Do trabalho de Catani et al. (1997), denominado *Docência, memória e gênero: estudos sobre formação*, o artigo

intitulado “História, memória e autobiografia na pesquisa educacional e na formação”, de autoria de Catani et al. e Souza (1997), podemos apreender os seguintes fragmentos que são úteis a nossa reflexão:

Neste trabalho está contida a ideia de que as concepções sobre as práticas docentes *não se formam a partir do momento em que os alunos e professores entram em contato com as teorias pedagógicas*, mas encontram-se enraizadas em contextos e histórias individuais que antecedem, até mesmo, a entrada deles na escola, *estendendo-se a partir daí por todo o percurso de vida escolar e profissional [...] Do mesmo modo, pensamos que os projetos de formação continuada devem se constituir em experiências que instaurem ou estimulem a continuidade desses processos.* (Catani et al., 1997, p.34, grifo nosso)

As autoras, de forma mais óbvia ainda, afirmam o que salientamos nesta pesquisa, qual seja, os saberes práticos necessários à docência são produzidos no âmbito da prática laboral:

Nessa direção, é preciso admitir que os conhecimentos que dizem respeito à *prática pedagógica não se acham contidos exclusivamente na teoria educacional*, mas procedem também da *experiência pessoal e social que tem lugar dentro e fora da escola*. Isto supõe a existência de uma *cultura pedagógica que extrapola o discurso científico*, pois é também *produzida e partilhada socialmente pelos professores.* (idem, p.36, grifo nosso)

Já a voz de Jane Soares de Almeida (1998, p.211), em seu livro intitulado *Mulher e educação: a paixão pelo possível* (1998), a fim de compreender como se deu o processo de feminilização do magistério historicamente, entrevista qua-

tro professoras primárias: D. Maria (80 anos), D. Helena (71 anos), D. Elza (74 anos), D. Maria Eugênia (68 anos)¹. Em suas falas, não há indícios explícitos de que aprenderam a ensinar em sala de aula a partir da prática da profissão. Mas é possível dizer que apontam, e aí explicitamente, para essa direção:

A racionalidade técnica que se impôs ao magistério, nos últimos tempos, despojou as professoras de uma faceta de seu trabalho em que acreditavam antes de mais nada. Mesmo incorporando o discurso da missão e da vocação, elas nunca deixaram de assumir a necessidade de serem competentes. A competência poderia ser adquirida com a experiência, já que não se acreditava nessa apropriação somente durante o período de formação, por melhor que fosse o padrão de excelência atribuído ao curso que frequentavam.

Nesse fragmento, a autora deixa bem evidente a ideia de que se aprende a prática de ensinar na sala de aula, no exercício prático da profissão. Isso quer dizer que a prática propicia a experiência que, por sua vez, possibilita desenvolver as competências práticas necessárias ao ofício docente.

Nunes (2001), em seu trabalho denominado *Saberes docentes e formação de professores*: um breve panorama da pesquisa brasileira (realiza uma síntese muito atual das pesquisas em torno dos saberes docentes em compasso com as tendências internacionais em pesquisas a respeito dessa temática), colabora com nossa hipótese. A autora, a respeito da aprendizagem da profissão, afirma: “Considera-se assim que este, [o professor] *em sua trajetória, constrói e reconstrói*

1 As idades aqui mencionadas são as mesmas que constam do livro acima referido publicado em 1998.

seus conhecimentos conforme a necessidade de sua utilização, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais, etc." (Nunes, 2001, p.27, grifo nosso).

Destaca, ainda, a autora, a questão da importância do estudo da prática na pesquisa e ressalta a questão da formação prática do professor:

As pesquisas sobre formação de professores têm destacado a importância de se analisar a questão da prática pedagógica como algo relevante, *opondo-se assim às abordagens que procuravam separar formação e prática cotidiana.* (idem, p.28, grifo nosso)

No trecho a seguir, a ideia de os saberes práticos se produzirem no âmbito da prática é explicitada: "Assim *seus saberes vão-se constituindo a partir de uma reflexão na e sobre a prática*" (idem, p.30, grifo nosso). Nesse sentido, também baseando-se nos dizeres de Dias-da-Silva (1997), pesquisas educacionais desenvolvidas, sobretudo, a partir da década de 1980 passaram a reconhecer o professor como sujeito de um saber e de um fazer específico a sua profissão. Assim, Nunes (idem, p.31, grifo nosso) esclarece-nos:

Em seu estudo, a autora afirma que todos os professores entrevistados revelam a existência de um conhecimento profissional que vai sendo *construído ao longo da carreira*, apesar das características e trajetórias distintas, o qual precisa ser conhecido, já que *o mesmo norteia a prática educativa.*

Nunes faz referência ainda ao trabalho de Therrien (1995). Segundo ela, são as seguintes as constatações do autor:

os estudos sobre a formação do professor ainda persistem numa dissociação entre a formação e a prática cotidiana, não enfatizando a questão dos *saberes que são mobilizados*

na prática, ou seja, os saberes da experiência [...] constituindo-se em elemento fundamental nas práticas e decisões pedagógicas [...]. Essa pluralidade de saberes que envolve os saberes da experiência é tida como central na competência profissional e é oriunda do cotidiano e do meio vivenciado pelo professor. (idem, p.31, grifo nosso)

De acordo com o autor,

esses saberes da experiência que se caracterizam por serem originados na prática cotidiana da profissão, sendo validados pela mesma, podem refletir tanto a dimensão da razão instrumental que implica num saber-fazer ou saber-agir tais como habilidades e técnicas que orientam a postura do sujeito. (Therrien, 1995 apud idem, p.31, grifo nosso)

Libâneo (2001, p.20, grifo nosso), em seu livro *Organização e gestão da escola: teoria e prática*, retrata os espaços escolares como ambientes de aprendizagem do professor:

a escola é vista como um ambiente educativo, como espaço de formação [...] um lugar em que os profissionais podem decidir sobre seu trabalho e aprender mais sobre sua profissão [...] Há muitos exemplos de que a organização da escola funciona como *prática educativa*.

A respeito da dinâmica e da cultura organizacional escolar, o autor afirma:

E, se estamos convictos de que as organizações educam, as formas de organização e gestão têm uma dimensão fortemente pedagógica, de modo que se pode dizer que os profissionais e usuários da escola aprendem com a organização e as próprias organizações aprendem, mudando junto com seus profissionais. (idem, p.23)

O autor esmiúça muito bem em seu texto, o dia a dia do trabalho docente refere-se às aprendizagens que acontecem no ambiente de trabalho do professor:

Pela participação na organização e gestão do trabalho escolar, os professores podem aprender várias coisas: tomar decisões coletivamente, formular o projeto pedagógico, dividir com os colegas as preocupações, desenvolver o espírito de solidariedade, assumir coletivamente a responsabilidade pela escola, investir no seu desenvolvimento profissional. *Mas principalmente aprendem sua profissão.* É claro que os professores *desenvolvem sua profissionalidade* primeiro no curso de formação inicial, na sua história pessoal como aluno, nos estágios, etc. Mas é imprescindível ter-se clareza hoje de que os professores aprendem muito compartilhando sua profissão, seus problemas, no *contexto de trabalho.* *É no exercício de trabalho que, de fato, o professor produz sua profissionalidade.* Esta é hoje a idéia-chave do conceito de formação continuada.

Colocar a escola como local de aprendizagem da profissão de professor significa entender que é na escola que o professor desenvolve os saberes e as competências do ensinar. (idem, grifo nosso)

Esse autor ressalta ainda a constatação da descontinuidade entre a teoria universitária e a prática do trabalho:

Essa é a razão pela qual as escolas se constituem em locais de aprendizagem dos professores e de desenvolvimento profissional. Essa constatação entre a prática e os conhecimentos teóricos aparece já na formação inicial de professores, através do estágio supervisionado, mas ocorrerá, *efetivamente no exercício profissional, pela ação e pela reflexão com seus pares no e sobre seu trabalho cotidiano.* *É na escola que o professor coloca em prática suas convicções,*

seu conhecimento da realidade, suas competências pessoais e profissionais. (idem, p.24, grifo nosso)

O artigo intitulado “Professores: entre saberes e práticas”, cuja autora é Ana Maria Monteiro (2001), apresenta-nos alguns estudos de intelectuais que investigam a relação dos professores com os saberes que ensinam para propor uma articulação entre as categorias de análise “saber docente” e “conhecimento escolar”; esta representa a possibilidade de relacioná-la com as necessidades e experiências educativas, enquanto a primeira permite estudar os saberes que os professores possuem para ensinar e, ao mesmo tempo, os saberes que ensinam.

Em uma tentativa de superar a difusão entre conhecimentos científicos e saberes específicos elaborados pelos professores, as pesquisas educacionais buscaram investigar os saberes mobilizados pelos docentes durante suas ações, para então conhecer a epistemologia da prática e “[...] identificando nos saberes os aspectos que podem melhor definir e fortalecer a identidade e autonomia profissional” (Monteiro, A. M. F. C, 2001, p.130).

Embora a autora não mencione claramente que se aprende a ensinar no contato direto com a sala de aula, seus argumentos estão fundamentados em teorias cujo objeto de estudo investiga elementos e características que estruturam a prática docente. Tardif investiga o “saber experiencial”, Perrenoud, “a mobilização das competências”, Schulman, “o conhecimento pedagógico dos conteúdos”, Chevallard, “o objeto de ensino” e Develay, o conceito de “matriz disciplinar”; esses são apenas alguns exemplos de teorias que apresentam semelhanças entre suas investigações e podem esclarecer a especificidade do conhecimento escolar e dos saberes docentes e destacar a figura dos professores como profissionais que agem, refletem e participam ativamente da elaboração de seus conhecimentos.

Carlos Marcelo García (1999) inicia seu livro intitulado *Formação de professores: para uma mudança educativa* refletindo sobre os tipos de formação possível; não apenas a formação no contexto escolar, mas a formação em seu sentido mais amplo, no contexto social e político. Reconhece a importância dos múltiplos contextos para a formação, mas seu foco é a formação de professores dentro do contexto escolar. E essa formação de professores, segundo o autor, não se furta ao: “[...] o impacto da sociedade da informação, o impacto do mundo científico e tecnológico e a internalização da economia” (Marcelo García, 1999, p.11).

Reconhecendo que a formação humana é um fenômeno altamente complexo e diverso, o conceito de “desenvolvimento profissional” é apresentado pelo autor como “[...] o conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com sua experiência” (idem, p.144).

Sendo assim, ao considerar-se a complexidade da formação humana, podemos estabelecer diferentes etapas na formação de professores. Marcelo García (1999, p.25) utiliza-se da definição de Sharoon-Feiman (1983) para apresentar as fases relativas ao processo de aprender a ensinar. As fases são as seguintes: a) *Fase do pré-treino*: inclui as experiências prévias de ensino vivenciadas, geralmente, como alunos; b) *Fase de formação inicial*: é a etapa de preparação formal numa instituição específica de formação de professores; c) *Fase de iniciação*: correspondente aos primeiros anos de exercício profissional do professor; e d) *Fase de formação permanente*: inclui todas as atividades que permitem o desenvolvimento profissional e aperfeiçoamento de seu ensino.

Na sequência de suas explicações Marcelo García (p.27) formula princípios que devem ser considerados para se pensar a formação de professores. Esses princípios dizem

respeito à complexidade da formação profissional e outros dizem respeito a procedimentos que devem ser utilizados, tendo em vista a complexidade a que se refere. Nesse sentido, o *primeiro princípio* é o de conceber a formação de professores como um processo longo e diferenciado. O *segundo princípio* refere-se à necessidade de “[...] integrar a formação de professores em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular”. O *terceiro princípio* refere-se à necessidade de integrar a formação com o desenvolvimento organizacional da escola. O *quarto princípio* prioriza a relação dos conteúdos acadêmicos e disciplinares com a formação pedagógica dos professores.

Já o *quinto princípio* diz respeito à necessidade de integrar a teoria e a prática na formação de professores, ou seja, “[...] salientar que os professores, enquanto profissionais do ensino, *desenvolvem um conhecimento próprio, produto das suas experiências e vivências pessoais, que racionalizam e inclusive rotinizam*”. (idem, p.28, grifos nossos). Note-se que para o autor o aprender a ensinar deve estar integrado ao processo de formação estabelecido entre o conhecimento prático e o conhecimento teórico adquirido na universidade. A prática, também para ele, deve ser considerada como núcleo central e como ponto de partida para o currículo de formação de professores e não apenas um mero componente curricular a ser desenvolvido por um período muito curto, principalmente nos estágios supervisionados de ensino.

O *sexto princípio* explicita a necessidade de procurar estabelecer certa relação entre a formação teórica com o contexto de aplicação em que o professor desenvolverá sua ação, enquanto o sétimo princípio salienta a importância da individualização como elemento integrante neste processo formativo. Isso implica que

aprender a ensinar não deve ser um processo homogêneo para todos os sujeitos, mas que será necessário conhecer

as características pessoais, cognitivas, contextuais, relacionais, etc. de cada professor ou grupo de professores de modo a desenvolver as suas próprias capacidades e potencialidades. (Marcelo García, 1999, p.29)

Por fim, a formação de professores deve proporcionar aos docentes o questionamento de suas próprias práticas. Por isso, é preciso que estes sejam entendidos como “[...] sujeitos capazes de gerar conhecimento e de valorizar o conhecimento desenvolvido por outros” (idem, p.30), e, assim, possam por meio da reflexão melhorar sua prática pedagógica.

Diante do exposto, a formação de professores deve considerar os processos de aprendizagem dos sujeitos em seus múltiplos ambientes sociais, não apenas a escola, a sala de aula, mas as experiências pessoais e pré-profissionais que estarão presentes, mesmo que inconscientemente, no fazer pedagógico deste professor ao atuar em sala de aula. Deste modo, “[...] aprender a ensinar é um processo de transformação e não só de aquisição de novos conhecimentos e aptidões...” (Feiman-Nemser, 1990 apud idem, p.32).

Nota-se que o último autor enfatiza as experiências pessoais e pré-profissionais como recursos estruturais da formação de professores; portanto, ações reais efetivadas em contextos também reais não se tratando de contextos teórico-conceituais propriamente ditos, como as teorias pedagógicas. Igualmente ressalta que a formação profissional ocorre quando o professor pratica a prática pedagógica, relacionando-a de diferentes modos com as teorias que estudam durante a formação teórica na universidade. Talvez por isso é que Marcelo García ao rever os estudos realizados por Zeichner & Gore em 1990 (p.85) informa-nos que “[...] as investigações realizadas mostram que os conhecimentos e atitudes que os programas de formação de professores pretendem transmitir aos estudantes têm escassas proba-

bilidades de ser incorporados no repertório cognitivo do futuro professor”. Esta afirmação deve-se, prioritariamente, aos estudos que vêm sendo realizados, principalmente por Zeichner (1990) e Tardif (2002) ao considerarem as experiências estudantis e pré-profissionais também como responsáveis pela formação desse futuro professor.

Podemos reafirmar o que fora dito anteriormente com a seguinte citação:

no seu primeiro ano de docência, os professores são estrangeiros num mundo estranho, um mundo que lhes é simultaneamente conhecido e desconhecido. Ainda que tenham passado milhares de horas nas escolas a ver professores e implicados nos processos escolares, os professores principiantes não estão familiarizados com a situação específica que começam a ensinar. (Jonhston; Rian, 1983 apud Marcelo García, 1999, p.114)

Nesse excerto podemos observar claramente que os professores iniciantes ainda não dominam os saberes necessários a seu fazer docente. Desse modo, são estrangeiros em um ambiente bastante familiar, pois no ambiente escolar estiveram até então somente como alunos e não como professores. Desse modo, enquanto alunos não são responsáveis pela aprendizagem de seus pares, mas quando se tornam professores terão de assumir responsabilidades que não tinham antes. Passam em um período temporal relativamente curto, de alunos e aprendizes a professores e mestres. Ademais, como afirma García, há ainda outras implicações que não devem respeito estritamente ao conhecimento teórico que os futuros professores apreenderam durante a formação na universidade:

o ajuste dos professores à sua nova profissão depende, pois, em grande medida, das experiências biográficas anteriores,

dos seus modelos de imitação anteriores, da organização burocrática em que se encontra inserido desde o primeiro momento da sua vida profissional, dos colegas e do meio em que iniciou a sua carreira docente. (idem, p.118, grifo nosso)

Outro artigo instigante para o desenvolvimento de nossa pesquisa é de autoria de Selma Garrido Pimenta (1998) intitulado *Formação de professores: identidades e saberes da docência*. Reconhecendo a importância de aproximar a formação teórico-acadêmica da prática escolar, a autora como professora universitária, respondendo pela Disciplina Didática para alunos provenientes de diferentes cursos de graduação com habilitação em licenciatura, observa que

professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas. Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca cotidianamente. (Pimenta, 1998, p.18, grifo nosso)

Nesse fragmento, a autora expõe seu pensamento de maneira clara e concisa considerando a importância discutida nesta pesquisa de aproximar o *corpus* teórico adquirido na universidade com a prática escolar e seu cotidiano para que os professores iniciantes tenham consciência das necessidades e desafios a serem superados e, então, a partir da própria atividade docente, irem adquirindo o saber-fazer necessário à profissão. Sabendo-se que

constrói-se [a identidade profissional] também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à

atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. (idem, p.19, grifo nosso)

Por esses motivos, os cursos de formação precisam urgentemente considerar todos os eventos citados anteriormente de maneira que contribuam verdadeira e significativamente para a construção da identidade dos futuros professores e para a consolidação do saber-fazer. Enfim, para que possamos alcançar esse objetivo é necessário considerarmos os saberes da docência, em seu sentido mais amplo, formados pelos *saberes da experiência*, pelos *saberes científicos* e pelos *saberes pedagógicos*. Passo, a partir deste momento, a discorrer sobre cada um desses saberes considerando a importância de cada um para que a atuação do professor seja bem-sucedida. Os *saberes da experiência* são formados, segundo Pimenta, pela experiência vivenciada em sala de aula como aluno, sobre o que é ser professor e sobre as dificuldades enfrentadas por esses profissionais ao exercerem a profissão. Neste sentido, “[...] o desafio, então, posto aos cursos de formação inicial é o de colaborar no processo de passagem dos alunos de seu *ver o professor como aluno* ao seu *ver-se como professor*. Isto é, de construir a sua identidade de professor” (idem, grifo do autor).

No que diz respeito ao *saber científico* afirma a autora que é indispensável ao professor para que seja bem-sucedido em sua prática docente, tendo em vista ter clareza sobre os conteúdos a serem ensinados. Isso é algo indiscutível, uma vez que a função clássica da escola é contribuir para a formação intelectual, cultural e humanística dos alunos. Os **saberes pedagógicos**, por sua vez, são tão importantes quanto os dois saberes explicitados anteriormente. Para a autora, a formação acadêmica deve partir dos saberes já

constituídos da prática. Trata-se, portanto, de uma sugestão de articulação entre a formação inicial com a realidade escolar, isto é, com as práticas pedagógicas efetivadas. Com isso visa a autora uma tentativa de superar a fragmentação entre os saberes da experiência, os saberes científicos e os saberes pedagógicos. Segundo ela:

As conseqüências para a formação dos professores são que a formação inicial só pode se dar a partir da aquisição da experiência dos formados (ou seja, tomar a prática existente como referência para a formação) e refletir-se nela. O futuro profissional não pode constituir seu *saber-fazer* senão a partir de seu próprio fazer. Não é senão sobre essa base que o saber, enquanto elaboração teórica, se constitui. Frequentando os cursos de formação, os futuros professores poderão adquirir *saberes sobre a educação e sobre a pedagogia*, mas não estarão aptos a falar de *saberes pedagógicos*. (Pimenta, 1998, p.25-6, grifo do autor)

Esse excerto mostra-nos que é o ambiente escolar que forma o professor. É a prática pedagógica em sala de aula que possibilita a esse profissional adquirir um conhecimento prático, ou seja, aprende-se a ser professor exercendo o ofício e adquirindo os saberes pedagógicos, pois a escola é, verdadeiramente, um espaço de aprendizagem/desenvolvimento para o professor.

No livro *Em sobressaltos: formação de professora*, Magnani (1997), ao recuperar sua memória, mostra que o sujeito se forma no processo de seu trabalho, movido por utopias e sobressaltado pelas contingências. Ela acredita que se aprende a ensinar no processo do efetivo exercício da prática docente, movido por utopias e contingências. A autora mostra que nesse processo histórico-social o professor adquire consciência política de sua condição, pois é no ambiente de trabalho que aparecem conflitos, surgem

questionamentos que possibilitam e necessitam reflexões. Por meio de seu trabalho o professor transmite concepções de mundo, podendo assumir o papel de um transformador da sociedade. A partir dessas considerações, afirma que é preciso investir na formação em serviço para se “interferir na formação básica deficiente” do professor (idem, p.31). Apesar de acreditar que o professor só pode ser professor quando o é objetivamente, evidencia que esse processo precisa receber cuidados sistematizados, pois ele pode ser inadequado dependendo da qualidade da formação básica recebida pelo professor. Portanto, aponta em direção à formação em serviço. Não obstante, a autora anuncia em diferentes momentos de seu texto que é ensinando que se aprende a ensinar.

Já a tese de doutorado *Como vou aprendendo a ser professora depois da formatura: análise do tornar-se professora na prática da docência de Hilda Maria Monteiro Vieira* (2002) teve por objetivo investigar como acontecem os processos de aprender a ser professora no decorrer da prática docente. A investigação foi desenvolvida em uma escola pública municipal localizada na cidade de São Carlos-SP, desenrolou-se ao longo de três anos letivos com duas classes de alunos das quais ela mesma foi educadora. Assim, a pesquisa foi caracterizada em um autoestudo, em que se tomou como objeto de análise a questão de “como vou aprendendo a ser professora depois da formatura”.

Vieira (2002) afirma que o aprender a ser professor é um processo complexo que atinge fatores afetivos e cognitivos. Essa complexidade é composta por experiências e fontes de saberes que têm início antes da preparação formal e que continuam ao longo da formação e permeiam a prática do exercício docente por toda a vida. A autora aponta, em seu autoestudo, que herdou muitas coisas das professoras que lecionavam para ela em seus quatro primeiros anos na escola: “O quanto herdei daquelas professoras o que hoje sou

como professora, o quanto herdei daquelas mulheres, a mulher que hoje sou". Menciona ainda que em algumas situações tenta não fazer o que aquelas professoras faziam, e que em outras situações gostaria de imitá-las, por elas serem o que Vieira (p.11) gostaria de ser: "*E ainda há situações em que eu 'não quero ser' ou que 'gostaria de ser', mas não consigo evitar ou não consigo imitar*". Vieira menciona ainda que a troca de experiência entre as colegas de trabalho, processo que só ocorre com o exercício da prática, favorece o aprendizado de saberes docentes:

Fui aprendendo a ser professora também quando buscava uma identificação com colegas professoras com as quais compartilhava ideais e concepções sobre ensino e aprendizagem. Era de uma dessas colegas, mais experiente, que eu aceitava sugestões e críticas. (Vieira, 2002, p.97)

Neste sentido, argumenta que o pensar reflexivo significa estar em permanente aprendizagem:

O pensar reflexivo, como instrumento de formação, é desencadeado por esses desafios, que vêm de fora, da relação com os outros, ou de dentro, no reconhecimento dos limites e das possibilidades de minha atuação. Refletir é descobrir-se em permanente aprendizagem cujo processo não é linear. Quanto mais reflito, mais aprendo e mais descubro que preciso aprender. O pensar reflexivo impõe mais perguntas do que respostas. Ele está orientado pelo sentido social da profissão docente e pode mostrar as condições contraditórias que são distorcidas ou escondidas no dia a dia, em que comportamentos de subordinação e de resistência vêm à tona. (idem, p.128)

Ademais, a autora aponta inúmeras dificuldades existentes no primeiro ano de sua docência, entre elas a timidez

dos primeiros dias de aula, a consciência da responsabilidade de ter muitas crianças sob seus cuidados e o conflito entre concepções de ensino, pois os alunos queriam escrever, fazer cópia e ela tinha uma outra visão para fazê-los aprender, que não era por meio da cópia.

Aprender a ser professora na relação com os alunos em sala de aula foi a mais desafiante, a mais caótica e a mais prazerosa das aprendizagens. As aprendizagens aconteceram ao me deparar com situações difíceis, desesperadoras, angustiantes, criativas, felizes, empolgantes e cômicas. (idem, p.100)

Desse modo, ela precisou trabalhar conceitos com seus alunos que dizem respeito à cópia, à repetição e à produção, direcionando-os a um olhar mais valorativo para aquilo que eles próprios produzem. Não obstante, a autora menciona que os *cursos de mestrado e de doutorado* também favoreceram para seu aprendizado como professora:

Entre a formatura e o exercício docente, outros conhecimentos foram construídos e sistematizados durante os cursos de mestrado e de doutorado; este último que aconteceu, em parte, simultaneamente à minha prática docente inicial. Sendo um outro ponto de chegada, o curso de mestrado foi ponto de partida para o curso de doutorado e para o exercício docente. O que é ponto de chegada em determinado momento torna-se ponto de partida para que outras referências sejam formuladas, consolidadas e superadas, num processo inesgotável de fazer-me professora. (idem, p.62)

O livro *A vida e o ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração* (Bueno et al., 1998) é composto de quatro textos produzidos por suas

organizadoras e outros onze escritos por professores da rede pública de ensino, que em sua maioria lecionava em cursos de formação de professores para séries iniciais de ensino fundamental. Desse livro, foram extraídos fragmentos autobiográficos de professores, tendo em vista confirmar nossa hipótese, sempre! Assim, do artigo “Os homens e o magistério: as vozes masculinas nas narrativas de formação” (Catani et al., 1998) extraiu-se um fragmento de um professor que nos ajuda nesta tarefa. O contexto do fragmento que vem a seguir é o seguinte: trata-se de uma substituição de uma professora da turma por um outro professor: o substituto. Nesse sentido, a voz do professor informa que:

a substituta percebeu minha dificuldade e pacientemente explicou-me como separar sílabas e as diferentes casas. Até hoje me recordo das explicações e parece que toda vez que vou separar uma sílaba eu escuto as orientações e evito inúmeros erros ou falhas. *Ela não era uma professora, mas foi mais professora do que pessoas habilitadas* que não têm no íntimo algo que todo professor precisa ter, uma mistura de sensibilidade, respeito e carinho pelos alunos e pelas tarefas. *O diploma não faz o professor*, e sim este pode muito bem ensinar sem tê-lo. (Catani et al., 1998, p.59, grifo nosso)

O que nos interessa desse fragmento é o fato de que nele se encontra a observação de que para se dar aula é preciso ter “no íntimo algo que todo professor precisa ter, uma mistura de sensibilidade, respeito e carinho pelos alunos e pelas tarefas”. Para se mostrar respeito por alguém, no caso o aluno, é preciso estar em contato com ele, e isso não ocorre em quantidade e qualidade suficientes durante a formação inicial, uma vez que na graduação os alunos fazem apenas estágios e todos sabem o quanto sua realização é problemática e que fica, muitas vezes, aquém do razoável. Então,

a informação que a voz do professor oferece diz respeito a tipos de saberes da profissão docente que só podem ser aprendidos com e no exercício da mesma. Também quando se trata do contato com outros profissionais.

Os outros onze textos produzidos pelos professores da rede pública de ensino estão escritos sob a forma de relatos autobiográficos. Eles não falam explicitamente que esse aprendizado ocorre no processo de trabalho propriamente dito, embora tal ideia possa ser percebida em suas falas, como se pode verificar nos fragmentos autobiográficos deste professor. Embora tenha feito faculdade de História e ter sido habilitado para ser professor, ele afirma que as inquietações e dificuldades da profissão só foram percebidas quando ele esteve efetivamente na sala de aula de uma escola *como professor*:

Assim, de repente, estou definitivamente no magistério, momento em que começam as primeiras angústias e preocupações com a minha prática: quando e de que modo os alunos realmente aprendem? O que ocorre para, em muitos casos, serem tão agressivos? O que leva à indisciplina? Como avaliá-los? Todas essas perguntas permaneciam constantes em minha prática pedagógica. Inicialmente acreditava que um bom discurso e um conhecimento de certa forma profundo, da disciplina, seriam os aspectos mais importantes para levá-los a pensar na História com outro enfoque. [...] Ao longo do tempo, *percebo que só isso não bastava, era preciso conhecer mais sobre toda a dinâmica da sala de aula*, para que a compreendesse mais e meu trabalho pudesse resultar em mudanças significativas em minha prática pedagógica. [...] *Buscar leituras na área de conhecimento da pedagogia, acreditava não ser suficiente, pois o referencial que tinha até esse momento era o de que esta área de conhecimento não conseguia dar respostas a esses problemas que eu vivenciava.* (Munhoz, 1998, p.114-5)

É possível verificar em sua fala a ideia de que refletir sobre a prática da sala de aula possibilita aperfeiçoá-la. Isto porque é na prática da sala de aula que aparecem as ricas tessituras do cotidiano, os medos, as angústias, os avanços, as conquistas, o perfil dos alunos, sendo todos seres singulares. Enfim, novamente, as contingências cotidianas já mencionadas anteriormente não podem ser realmente vivenciadas, nem mesmo por meio de estágios de observação, nos cursos de formação inicial de professores. Vale muito também perceber que na fala e no imaginário desse professor estão presentes as representações, os significados que as pessoas em geral formaram do curso de Pedagogia, qual seja, a ideia de que o curso em si não é suficiente para ensinar os futuros professores a prepararem uma aula, enfrentarem conflitos diversos, saberem lidar com situações contraditórias, embaraçosas, encontrarem meios de não só interagir, mas também atender às necessidades, às expectativas de seus alunos. A respeito da reflexão sobre a prática e das contingências do cotidiano a longa citação a seguir possibilita interessantes observações:

Nós formaríamos um grupo de estudos visando à realização de um trabalho sistemático voltado para a pesquisa e a docência. Um modo alternativo de formação de professores, uma formação contínua que se daria através da análise e reflexão sobre a história de formação e a observação da própria prática docente. [...] Muitas das coisas que me construíram, até mesmo aquelas mais tênues, escondidas, e aparentemente sem importância, ao serem explicitadas abriram espaços de reflexão sobre o que é ser professora, sobre o trabalho docente e sobre a escola, auxiliando-me a modificar e, em certa medida, definir minha vida profissional.

[...] *Refletindo sobre essas questões, comecei a perceber que a aula é um espaço de relações, onde o que acontece e o modo*

como acontece parece ser determinado muito mais por fatores implícitos, encobertos, do que pelo que é explícito e visível. Percebi que uma aula cuidadosamente planejada, ministrada para um grupo de alunos “bem comportados”, onde tudo parece correr bem, pode deixar no professor uma sensação de vazio, de descontentamento, de frustração. Percebi também que uma outra aula, onde poderia parecer, de início, um desastre total, no sentido de não ter sido cuidadosamente planejada, de o professor estar desanimado e de os alunos não estarem tão bem comportados, pode acabar por tornar-se produtiva, deixando no professor uma sensação de bem-estar, de dever cumprido, de realização. O que acontece, então, nesse espaço de relações, que possibilita a emergência de sentimentos e percepções aparentemente tão contraditórios? (Lapo, 1998, p.121-3, grifo nosso)

A fala dessa professora permite-nos observar que, na prática, surgem questões muito pontuais, específicas, muitas vezes inesperadas, que não podem ser transmitidas nem vivenciadas no âmbito da formação teórica, justamente por aparecerem conforme contingências do ambiente de trabalho. O relato seguinte confirma a ideia da prática docente como lócus de aprendizagem de seu trabalho:

No momento, a minha maior preocupação é estar trabalhando com os meus alunos da melhor maneira possível, levando-os a refletir e a gostar do que estão fazendo, pois *por experiência própria descobri* que, quando atuamos dentro do que gostamos, por mais árdua que seja a caminhada, sempre estaremos procurando tirar o melhor proveito possível. Trabalhar satisfeito é passar segurança e confiança aos que estão ao nosso redor. Tenho quatorze anos de magistério e nunca pensei em desistir; *a cada dia que passa sinto que ensino melhor porque aprendo muito com meus alunos.* (Pereira, 1998, p.160, grifo nosso)

Esse relato mostra que o ambiente de trabalho forma o professor. A experiência da sala de aula (que se dá no âmbito da formação prática e não teórica) possibilita ao professor um conhecimento prático. Ele aprende com as relações sociais aí estabelecidas, com seus alunos, seus gestos e atitudes, questionamentos, proposições. Com o tempo, com a experiência prática que possui, o professor passa, a saber, quais rumos deve tomar para conduzir uma aula.

A pesquisa de Filomena Arruda Monteiro (2003) que configurou sua tese de doutorado denominada *Desenvolvimento profissional da docência: uma experiência de formação em um curso de Licenciatura em Pedagogia* tem como objetivo central responder à seguinte questão: “Como a formação inicial/continuada contribui para os processos de desenvolvimento profissional das professoras das séries iniciais que atuavam nas escolas da rede de ensino público e cursavam a Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso?” As narrativas das professoras constituem a fonte principal da investigação e foram construídas em vários períodos do processo formativo e organizadas por meio de avaliações reflexivas e ou por meio de entrevistas.

Ao destacar a relevância de pesquisas que buscam analisar os saberes docentes com base na visão de sujeitos envolvidos na prática da profissão docente, a autora favorece a discussão a respeito de alguns problemas presentes em cursos de formação de professores. Além disso, são apresentadas algumas estratégias para ensinar. Estudos dessa natureza possibilitam conhecermos acerca do trabalho docente. Assim, uma das professoras entrevistadas, formada no curso Normal (antigo Magistério), que já lecionava quando realizou sua graduação em Pedagogia, salienta:

Esses quatro anos foram de muita reflexão sobre minha prática e sobre as teorias que fui estudando, pesquisando,

ia mudando aos poucos a imagem que tinha do aluno, como a de um ser passivo, receptor de informações prontas, e eu como a professora, dona do saber, repassava através de aulas expositivas [...] Essa concepção foi se desintegrando face aos novos saberes que fui introduzindo na minha prática [...] A concepção ingênua que eu tinha da escola como uma grande família foi se esvaziando [...] A certeza que tenho neste final de curso é que esses quatro anos me ajudaram a compreender as múltiplas relações e inter-relações que constituem o processo educativo, ao qual estou intimamente ligada, para desenvolver melhor a prática da sala de aula. (N3). (Monteiro, F. A, 2003, p.133)

A partir da análise dos depoimentos de seis professoras que lecionavam nas séries iniciais do ensino fundamental e se encontravam na mesma condição da professora citada anteriormente, já formadas no curso Normal (antigo Magistério), Monteiro (idem, p.144, grifo do autor) menciona que o processo vivido no curso de Pedagogia “[...] *situou-se como um marco no desenvolvimento profissional das professoras*” e, nesse sentido, argumenta:

Diferentemente das etapas de formação anteriores, o processo formativo vivido no curso de Pedagogia foi reconhecido como tendo um papel extremamente relevante, apontado como um investimento de grande importância e por isso todas se empenharam firmemente, servindo de estímulos para uma nova fase no desenvolvimento. (idem, p.167)

Pudemos perceber que os depoimentos sobre o início da profissão dos sujeitos da pesquisa apresentada no trabalho de Monteiro mencionam que as dificuldades em lidar com a realidade dos alunos e da escola, a insatisfação de ver tudo igual ano após ano e ainda a frustração de conseguir vencer

o conteúdo programado deixando para trás as necessidades dos alunos são fatos característicos de uma fase na qual, segundo a autora, “*as preocupações sobre as tarefas a serem realizadas são mais enfatizadas que as preocupações sobre os alunos ou sobre si mesmo*”, configurando um período em que o professor tenta compreender o funcionalismo da escola e internalizar as regras e condutas típicas da cultura escolar em consonância ao aprendizado dos alunos (idem, p.100).

A autora salienta ainda sobre o período inicial da docência:

Não se pode também deixar de identificar nesse período um intensivo desenvolvimento profissional, no qual as professoras se deparam com situações variadas, exigindo destas a busca de equilíbrio entre as várias dimensões. Ao mesmo tempo em que a prática profissional depende de decisões individuais, ela guia-se por normas coletivas adotadas pelo grupo e por regras institucionais e organizacionais. (idem, p.103)

A fonte de autoria de Filomena Monteiro parece ser muito fértil a nossa hipótese, ou seja, para sua confirmação, pois o curso de Pedagogia, isto é, as teorias estudadas no curso pelas professoras tiveram seu significado reconhecido a partir da prática docente que cada uma delas realizava, tendo em vista que a formação inicial, antes do efetivo exercício profissional, deu-se no curso Normal. O que está em jogo, pode ser, é o fato de que as teorias ou conteúdos curriculares a que os referidos sujeitos tinham acesso se tornaram preciosos porque explicavam a prática profissional. É claro que estamos inferindo a nosso gosto. Mas não estamos inventando nada.

O livro *O professor escreve sua história* – trabalho desenvolvido pela Secretaria de Estado da Educação em parceria com o Governo do Estado de São Paulo – é composto por

relatos de situações genuinamente reais ou representacionais, escritos por professores da rede pública de ensino do estado de São Paulo que tratam do cotidiano escolar², de relações aí estabelecidas, de experiências no trabalho e de acontecimentos relacionais mais e menos íntimos/privados, de realizações, de medos, de dificuldades e alegrias vivenciadas por esses profissionais do ensino escolarizado. São recortes que mostram as várias faces da escola, dos profissionais e dos alunos nela presentes. Em alguns trechos de quatro desses relatos, pôde-se perceber mais claramente a ideia de que é no espaço da sala de aula que vai se aprendendo a ser professor, por meio das situações cotidianas ou contingências, como quer outros.

Em *Um pé na África e o coração também*, de Ana Maria da Costa (1997), é tratado o tema do planejamento do conteúdo por meio da construção das aulas na interação mútua entre professor e alunos. O contexto da experiência é uma professora brasileira que ministra aulas de Língua Portuguesa na África a alunos africanos. A professora sentia-se incomodada em dar continuidade ao conteúdo do planejamento fornecido por outro professor e avalizado pelo Ministério da Educação. E esse desconforto não dizia respeito a problemas de domínio de conteúdo, pois, segundo a autora, era um conteúdo que dominava e estava acostumada a ensiná-lo, como se pode verificar na seguinte afirmação, que, por necessidade, é uma longa citação:

2 Apesar de alguns contos terem um conteúdo ficcional, optou-se em considerá-los no estudo, tendo em vista o mecanismo das representações no que diz respeito ao que os professores/autores exprimiram por meio deles. Portanto, levou-se em conta o fato de que as representações são construídas a partir das relações sociais, das relações com as coisas no mundo historicamente dado. Nesta pesquisa, não se machucou a técnica Análise de Conteúdo empregada, pois se tomou o registro explícito, reitera-se.

Eu percebia que, durante as exposições das aulas, a rapaziada olhava-me com simpatia (eu os fazia rir), mas aquilo que era explicado, desastre! Eles mantinham uma postura corporal estranhamente imóvel, bastante incômoda para mim. Com o tempo, aprendi ser uma forma de resistência.

Ao longo das semanas de trabalho, passados o primeiro impacto e a primeira estranheza quanto à língua, posturas, atitudes, problemas na comunicação, descobrimo-nos como amigos curiosos. Que delícia! Conversávamos sobre nossas culturas. Senti liberdade para discutir com uma turma do curso de Mecânica, por quem eu sentia muito carinho, o problema do conteúdo de Língua Portuguesa. [...] Os que eram desinibidos e mais falantes argumentavam sobre a necessidade de eu trabalhar o programa estabelecido. Eu dizia que nós podíamos mudá-lo, buscando uma maneira de trabalhar a língua que fosse mais rica, dinâmica e participativa. E vivia um tanto quanto desanimada e meio pesada. Mal sabia que aquilo que vinha acontecendo já fazia parte de um processo. [...] O mais velho dos mais velhos dos alunos daquela classe pediu licença para falar. Disse-me: “a senhora professora está a olhar a sala organizada. Cada fileira de alunos tem um representante, que é o mais velho desse grupo e irá organizar a equipe. Eu sou o representante de todos porque sou o mais velho”. Prosseguiu: “sabe, senhora professora, temos estado preocupados com tudo que a senhora vem dizendo sobre as aulas de Língua Portuguesa. Faz uma semana que estamos a conversar sobre seus argumentos. Queremos saber qual é a sua proposta. Ouviremos. Se gostarmos, aceitamos mudar.” [...] Amei-os, juntos aprendemos a construir nossas aulas. (Costa, 1997, p.29)

Em “Professora, adeus”, de Demarice S. de Paula Vargas, é contada a história de duas professoras formadas em

Instituto de Educação. O problema mostrado no respectivo texto refere-se à decepção que essas professoras tiveram, segundo a autora, no que diz respeito à ordem de grandeza da “distância” entre a formação teórica para exercer a docência e a prática propriamente dita. É ressaltado ainda o poder de criação do professor, criação esta que se dá na vida prática, em meio às contingências.

Formadas que fomos por Instituto de educação, o que nos qualificou para o exercício do magistério, tínhamos como bagagem profissional a rigidez na disciplina, a qualidade da aprendizagem e o medo das autoridades. Como aplicar esses ensinamentos aos alunos de hoje? Na prática, que decepção!

Continuavam as lamúrias: “Como são diferentes essas crianças! Não têm disciplina! Não prestam atenção às aulas! Não respeitam ninguém! E que dizer de seus pais, então! Nem olham os seus cadernos”.

Mas, depois do desabafo, do desmanchar de nó na garganta, lá estava você preocupada em como melhorar suas aulas com os recursos que possuía: a voz, a lousa e o giz. Que fazer? Tinha que criar! E você criava. (Vargas, 1997, p.49)

Nota-se nesse fragmento que a criação está diretamente relacionada à demanda que é colocada ao professor na sala de aula. É em seu ambiente de trabalho, praticando a docência, que o professor pode e precisa colocar à prova sua criatividade a partir, justamente, do aparecimento de situações contingenciais, inesperadas. Caso contrário, ser criativo passa a ser apenas uma “receita” eminentemente abstracionista que é doada durante a formação inicial, sobretudo no âmbito das disciplinas eminentemente pedagógicas.

Em “Reminiscências”, de Maria Ancila Jacon (1997), é tratada a história de uma aluna que viveu o pânico de estar

na escola assistindo a tantas cenas de horror, a perseguição vivenciada, o escárnio e a tortura aos quais foi exposta dentro da sala de aula. E mostra como tenta exercer uma prática docente diferente daquela que presenciou quando foi aluna.

Deste acontecimento em diante, o resto do ano permanece envolto em névoas. Por mais que vasculhe a memória, não consigo recordar-me de mais nada. Tudo apagou-se em fumaça e escuridão. Carrego suas marcas em meu espírito e faço questão de não apagá-las. A cada ano, ao entrar numa sala de aula, relembro aquele episódio de minha infância. Quando estou para perder a paciência, a lembrança é meu melhor calmante. Em minha experiência encontro motivos para acreditar naqueles que chegam a mim desacreditados, lembro-me que trabalho com seres humanos que têm sentimentos e emoções, que têm histórias de vida, que são perfeitamente capazes de aprender, se encontrarem amor, confiança e respeito.

Faço o possível e até mesmo o impossível para não ter qualquer semelhança com a mestra de minha infância. (Jacon, 1997, p.90)

Considera-se que não seja inadequado dizer que essa professora, durante a formação inicial, provavelmente mantinha no plano das ideias o desejo de não fazer o que sua professora havia feito com ela no início de sua escolarização. No entanto, foi somente na prática que ela pôde, objetivamente, fazer diferente. Isto está sendo dito porque quando a referida autora diz “Quando estou para perder a paciência, a lembrança é meu melhor calmante” pode-se dizer que é na prática que os professores testam seus princípios educativos, que na teoria parecem ser muito mais fáceis de serem aplicados. Neste caso, princípios que dizem respeito aos sentimentos, da ordem das relações sociais respeitadas e humanamente aceitáveis, de quem ensina para com quem aprende.

Em “Lição de Simplicidade”, de Maria Joaquina de C. V. Bigarelli (1997, p.94), é contada a história de uma escola construída com o envolvimento da comunidade, imiscuída com a história de uma professora leiga que ensina objetivamente uma professora formada no nível superior, mas ainda despreparada para ser professora. Segundo a autora:

Foi nessa época, em meio a todo esse alvoroço, que Maria Odete iniciou sua carreira de professora propriamente dita, pois, até aquele momento, nunca fizera uso de seu diploma do curso de Letras.

Amedrontada, insegura, ainda titubeava em aceitar o cargo de professora de Português; não sabia o que deveria fazer exatamente. E então aconteceu uma coisa linda: Santinha, professora leiga que dava aulas havia muito tempo, antes de toda aquela reviravolta acontecer, chegou-se e disse com toda a sua simplicidade que dar aulas não era aquele “perrengue todo, não”: bastava descer até o nível do aluno e ir, junto com ele, subindo devagarinho.

Santinha não falou com palavras tão certinhas assim; isso Maria Odete leu alguns anos mais tarde e não pôde deixar de sorrir e lembrar da professora que, sem nunca ter tido qualquer formação formal, ensinara-lhe uma lição para toda a vida.

O que interessa neste momento não é a legitimação da professora leiga, pois todos sabem das implicações que essa condição traz para a profissionalização da profissão e para o ensino na sala de aula de modo geral, sem ater para as questões políticas de longo alcance, implícitas no exercício da professora leiga. Contudo, não pode passar despercebido o fato de que a formação teórica – na formação inicial – sozinha não pode dar a segurança necessária ao exercício docente e essa segurança é construída no dia a dia da sala de aula. Durante a aquisição de saberes que só podem ser

aprendidos e apreendidos no efetivo exercício da profissão, porque fazem parte do âmbito prático do ato de ensinar na escola e dependem das necessidades que são demandadas pelos alunos, espontânea e circunstancialmente, ou seja, dependem das contingências.

O trabalho de Fontana (2000a) intitulado *Como nos tornamos professoras?* propõe a tese de que a docência vai se constituindo no processo de autoconhecimento do professor, na prática diária do cotidiano e nas relações de trabalho, sendo que cada profissional terá uma formação específica. Embora desempenhem papéis distintos, tanto os alunos quanto os professores ensinam e aprendem em uma relação de intercomplementariedade:

Cindido das suas condições de produção e da forma particular de que se reveste na interlocução, o conteúdo dos dizeres dos sujeitos tem sua especificidade diluída, afastando-nos da compreensão do processo de sua constituição. Nós, professores e professoras, somos ditos pelos pesquisadores, ainda que nossas vozes estejam transcritas nos seus estudos [...] Os estudos afirmam, por exemplo, que os professores atribuem significado a suas experiências e à trajetória vivida e consideram que *se formam na própria trajetória da docência com os alunos e com os seus colegas*: “A gente aprende dando aula”; “é no cotidiano que se aprende a ser professor e que se vocaciona”; “O docente organiza e recria seu trabalho com base no aluno”. Mas esses estudos não abordam ou problematizam os processos pelos quais a formação pelo outro e esses significados foram produzidos e se consolidaram. Também enumeram algumas das estratégias partilhadas entre professores (como a troca de experiências, a formação de grupos de estudos) e entre professores e alunos (ouvir uma criança, acompanhá-la mais de perto), mas não se aproximam da dinâmica em que vão sendo produzidas aproximando-nos do “perceber-se

professor” já constituído e dos processos pelos quais se foi constituindo. (Fontana, 2000a, p.52-3, grifo nosso)

Neste momento, a autora está problematizando a questão das vozes dos professores serem transcritas pelos pesquisadores e, além disso, serem transcritos os significados atribuídos pelos professores à experiência. Ao constituir-se professor, ou seja, estes estudos, de acordo com a autora, fazem constatações, sem que, infelizmente, se encontre neles uma problematização a respeito dos modos de constituir-se professor, buscando-se a compreensão desse processo.

Observa-se, então, no trecho acima, a síntese que a autora faz dos estudos que vêm sendo realizados em torno da docência, qual seja, que o trabalho prático da docência é aprendido na sala de aula, no ser professor. Essa ideia está tão explícita no fragmento em questão que qualquer explanação ou comentário torna-se completamente desnecessário e redundante. Um outro excerto nos é adequado.

O processo em que alguém se torna professor(a) é histórico [...]. Na trama das relações sociais de seu tempo, os indivíduos que se fazem professores vão se apropriando das vivências práticas e intelectuais, de valores éticos e das normas que regem o cotidiano educativo e as relações no interior e no exterior do corpo docente. Nesse processo, vão constituindo seu “ser profissional”, na adesão a um projeto histórico de escolarização. Somente o distanciamento da experiência imediata e confronto com outras perspectivas emergentes na prática social tornam possível a esse indivíduo perceber-se no contexto em que se foi constituindo professor(a), analisar a emergência, a articulação e a superação das muitas vozes e das categorias por elas produzidas, para significar os processos culturais, e então criticar-se (ou não) e rever-se (ou não), aderindo (ou não) a um outro projeto de escolarização. (idem, p.48)

A autora está interrogando os leitores e interrogando-se sobre como se torna professor, no caso professora. Qual o significado e como se tem elaborado a personagem professora, produzida nas diversas faces do processo histórico-social, constituindo-se este como prática e como modo de ser do indivíduo.

Ao salientar a importância dos registros como prática reflexiva para os professores, mais uma vez, deixa transparecer o que anunciou anteriormente: aprende-se a ser professor sendo professor, “*pois neste ambiente não temos espelhos, temos somente giz, agitação, dificuldades, perguntas e olhos dos meninos nos ensinando*” (idem, p.159, grifo nosso).

Fontana afirma que, quando nos tornamos professores (as), nos tornamos parte da sala de aula, e nos inserimos nela com sentimentos de alegria, tristeza, competências, incompetências, frustrações, inseguranças, raivas, desconfianças, irritações, com tudo o que se sabe e o que não se sabe. Tudo isso faz parte da sala de aula e também do ser professor. Um diálogo entre professoras inserido neste estudo demonstra que

também é importante registrar, como nos disse a Maria do Carmo, o que as crianças falaram, o que perguntaram, o que fizeram para resolver a atividade proposta.

Mas também como transcreveu a atividade; como as crianças elaboraram aqueles objetivos; como nós, professoras, participamos desse momento; como respondemos às crianças; que comentários conseguimos ouvir; com o que nos surpreendemos e por quê.

Não são pontos... Murmurou Vera Helena. Foi isso o que faltou nos meus registros! Eu concordo. Seus relatos ficaram centrados no que você propôs às crianças.

No como fazer!

Só que a gente planeja, vai se redimensionando no encontro do aluno. E isso a gente só percebe prestando atenção na meninada. (Fontana, 2000, p.160-1)

Esse trecho acima mostra como são tecidas as tessituras do cotidiano do aprender a ser professor. O trabalho pedagógico não é produzido unicamente pela professora que ensina e pelo aluno que aprende, e sim produzido na relação entre eles. Um se constituindo em relação ao outro, situação que só pode ser vivenciada na prática da sala de aula.

Já o livro de Maria Isabel da Cunha (1992) *O bom professor e sua prática* procura compreender por meio da pesquisa etnográfica como é realizada a prática pedagógica de bons professores – assim considerados por seus pares e alunos. A investigação da autora centra-se na análise da prática pedagógica, na imagem que o professor tem de si mesmo e quais foram as aprendizagens mais significativas em sua formação. Para tanto, a autora optou por fazer um levantamento junto aos alunos concluintes de cursos de nível técnico e universitário na cidade de Pelotas-RS, por meio de entrevista semiestruturada com os professores e observação em sala de aula.

Após o estudo dos dados coletados, 21 professores, pertencentes ao nível secundário e superior, foram escolhidos pelos alunos como sendo “bons professores”. É, justamente, esse adjetivo que Cunha questiona em sua pesquisa. Ela procura apreender quais foram os elementos e atributos que fizeram que os discentes escolhessem os 21 professores como sendo bons na realização de sua prática pedagógica.

Para compreendermos como esses profissionais estão cotidianamente estruturando sua prática pedagógica a partir das experiências reais e da reflexão sobre a própria atuação é preciso considerar como marcos importantes na história de vida de cada um a influência familiar, as condições socioeconômicas, a trajetória escolar enquanto aluno, a influência positiva ou a rejeição de atitudes de ex-professores, a formação acadêmica e a atuação profissional, pois é com essa e nessa totalidade que os profissionais da

educação estão aprendendo a ensinar e a ser professores. Nas palavras de Cunha (1992, p.92, grifo do autor),

há um peso significativo de respostas que colocam na *experiência* a grande fonte de aprendizagem. Afirmaram eles que é fazendo a docência e refletindo sobre este fazer que realmente se aprende a ser professor.

As atitudes de ensino constatadas em 21 bons professores – que podem servir de exemplo para outros professores e para compreendermos a estruturação sobre os modos pelos quais se aprender a ensinar – dizem respeito: à organização do contexto em sala de aula ao explicitarem os objetivos que desejam alcançar com seus conteúdos; à localização histórica do conteúdo; à relação que fazem com o conteúdo que ministram com outras áreas do conhecimento; à apresentação do roteiro de estudo; ao incentivo à participação dos alunos; ao esforço em tornar a linguagem acadêmica acessível; à variação de estímulo (principalmente no que se refere ao uso de recursos audiovisuais); à movimentação do professor que, segundo a autora, remete à ideia de proximidade com os alunos; e, sobretudo, ao domínio de conteúdo.

Ora, perante o que apresentamos, podemos dizer que o critério escolhido pelos alunos diz respeito à relação entre a teoria e a prática traçada pelo bom professor. Dessa maneira, observamos que, para um bom professor, o entrelaçamento entre a teoria e a prática faz que este profissional tenha consciência sobre o seu saber-fazer. Isso facilita a reflexão sobre sua atuação em sala de aula, tendo em vista experiências que vão produzindo e reproduzindo ao constituir sua trajetória pessoal e profissional.

Outra influência reconhecida pelos BONS PROFESSORES refere-se ao saber que constroem na própria expe-

riência, enquanto docentes. Nela localizam a possibilidade de aprenderem com colegas de trabalho, com alunos, e de, refletindo sobre sua própria docência, reformularem sua forma de agir e de ser. Este dado confirma que a prática é um elemento importante na aprendizagem e que a experiência que o indivíduo vive é insubstituível no seu significado educativo. O fazer e o refletir sobre este fazer têm sido, no dizer dos BONS PROFESSORES, um mecanismo fundamental para delinearem seu desempenho docente. (Cunha, 1992, p.160, grifo do autor)

Com Cunha, e mais uma vez, a sala de aula é o local privilegiado para se aprender a ser professor, tendo em vista o ensino bem-sucedido, pois é com o acúmulo de experiências significativas vivenciadas dentro do contexto escolar – e não apenas com a leitura de textos teóricos sobre elas – que o professor gera saberes necessários a sua profissão.

Nesse sentido, vale ressaltar ainda que, em uma sala de aula, tanto alunos como professores estão aprendendo, cada um a sua maneira. O aluno, por sua vez, está aprendendo a cultura e conhecimentos valorizados socialmente, enquanto o professor está aprendendo os modos pelos quais melhor exercerá sua função de ensinar de maneira prática, esta no sentido de ser pensada e refletida.

No artigo de Fontana (2000b), denominado “Trabalho e subjetividade: nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora”, a autora busca compreender os processos singulares de constituição do “ser professora”. Para isso acompanha, ao longo do primeiro ano de trabalho, uma jovem professora no Ensino Fundamental. Essa professora iniciante vivencia, assim como muitas professoras iniciantes, momentos de incertezas e dúvidas sobre a melhor forma de agir dentro da sala de aula, bem como a de manter um bom relacionamento com a direção e com a coordenação pedagógica. Sendo o momento de iniciação marcado pelo

confronto inicial com a complexidade da situação real no campo profissional, a citação a seguir é esclarecedora no que se refere aos múltiplos papéis sociais assumidos por cada professora ao longo de toda sua trajetória de vida pessoal e profissional.

Não somos apenas professoras, mas um feixe de muitas condições e papéis sociais, memórias de sentidos diversos. Nós, professoras, somos mulheres numa sociedade ainda patriarcal. Somos mães, mas também filhas, netas e irmãs e ainda esposas ou “tias”, “rainhas do lar”, companheiras. [...]

Nesse jogo, *somos* muitas a um só tempo. E essas muitas se multiplicam, já que, sendo o que somos, somos também a negação do que não somos e, nesse sentido, o que não somos também nos constitui, está em nós. *Ser e também não ser*: aí radica e é produzida a singularidade. (Fontana, 2000b, p.105, grifo do autor)

O trecho acima evidencia o entrelaçamento entre o eu pessoal e o eu profissional. É justamente a trajetória de vida que tece relações internalizadas com a docência. A singularidade e a significação atribuída pelos sujeitos “inscrevem-se nos gestos e nas posturas dos indivíduos, deixando marcas em seus corpos”(idem). Nossas experiências interferem no modo de ser e conceber o mundo que nos circunda. Nesse sentido,

não somos processos psicológicos como percepção, memória, inteligência, representação, nem processos sociais como exploração, dominação, alienação. *Somos pessoas nas quais nos reconhecemos e em quem foram e vão se constituindo e desenvolvendo funções psicológicas complexas, na dinâmica das relações sociais de poder em que se tecem os acontecimentos reais em que vivemos.* Acontecimentos que

também são singulares no espaço e no tempo, e concebíveis apenas quando relacionados com indivíduos considerados na sua unidade singular. (Politzer, 1977 apud idem, p.105, grifo nosso)

Sendo assim, percebemos que um acontecimento vivenciado requer a atribuição de significado e de sentido pelo e para o indivíduo. Somos fruto dessa interlocução entre o plano pessoal e o coletivo, entre o subjetivo e o objetivo, entre o ser e o fazer profissional. E por isso “[...] mais do que apreender o sentido produzido, interessa o movimento em que ele vai sendo produzido, reproduzido e transformado; o movimento que sustenta e desloca a configuração apreendida e a regula” (idem, p.106).

Considerando o que fora dito anteriormente, a experiência da autora em parceria com a professora iniciante no Ensino Fundamental revela-nos que as dúvidas e incertezas sobre como agir em sala de aula são inúmeras, pois essa iniciação é “um noviciado sofrido e solitário dentro da escola” (idem, p.108). Mais do que isso, “*a professora não está pronta em nós, quando começamos a trabalhar. Pensando bem, não está pronta nunca, por mais estáveis, duráveis e semelhantes que pareçam ser nossas características como profissionais*”(idem, grifo nosso). Desse modo, ao iniciar-se na profissão docente, os ritos, os sentimentos e práticas começam a ser aprendidos e incorporados quando atuamos dentro da sala de aula.

Podemos observar que é no ambiente escolar que o constituir-se professora é realizado por um movimento em que “a organização do trabalho é elaborada ativa e contraditoriamente por nós e em nós, como dominação e resistência, submissão e rebeldia, disciplinamento (anulação) e preservação de nosso corpo e de nossa vontade”(idem, p.117).

Diante do exposto, à medida que vamos analisando o processo pelo qual vamos constituindo-nos como profes-

soras, podemos apreender como o processo de iniciação no trabalho docente é realizado e modificado. Assim, reiteramos que o ser professor vai sendo constituído dentro da sala de aula, pois esta é o lócus privilegiado em que se aprende a ser professor.

Maria Regina Guarnieri (1996), em sua tese intitulada *Tornando-se professor: o início na carreira docente e a consolidação da profissão*, investiga como ocorre o processo de aprender a ensinar com base no exercício da profissão docente, enfatizando o trabalho de professores iniciantes. A partir da análise de estudos que enfocam o professor iniciante, como trabalho de Lequerica (1984 apud Guarnieri, 1996) e Veenman (1988 apud Guarnieri, 1996), Guarnieri constatou que tais pesquisas permitem identificar como se dá a construção da função docente a partir da prática pedagógica; já os estudos que contrastam professores iniciantes e experientes, como o trabalho de Shulman (1987 apud Guarnieri), indicam que a aprendizagem sobre o ensinar se dá naturalmente com o decorrer dos anos de experiência docente; as concepções, a religiosidade e os valores que o professor iniciante já possui também parecem exercer influência na prática pedagógica.

A primeira etapa da pesquisa foi realizada por meio de entrevistas com sete professoras iniciantes. Foram elaboradas questões que abordavam temas como: a expectativa sobre a profissão, as primeiras impressões que tiveram no início da atuação, as diferentes dificuldades encontradas, a busca de ajuda para encarar essas dificuldades, os aspectos pessoais e profissionais que são considerados importantes para esses professores, como avaliam a própria formação, as condições necessárias para ser um professor e o “gosto pela profissão”.

Os sujeitos da pesquisa de Guarnieri (1996) também apresentam em seus depoimentos evidências da contribuição da formação básica para a atuação profissional. As

professoras iniciantes, pesquisadas pela autora, chegavam à sala de aula com noções, valores e procedimentos sobre o trabalho docente, e buscavam aplicar suas ideias, o que mostra que a formação básica ofereceu um referencial teórico para elas: *“O curso de Pedagogia está me ajudando a pensar nas coisas, está direcionado à realidade”*. *“Muitas coisas que ouço na Faculdade me fazem refletir sobre o que eu faço dentro da classe, questiono o meu trabalho”*.³

A autora apresenta em seus estudos sobre o início da profissão docente o desenvolvimento de uma das profissionais no período inicial de sua carreira. No primeiro semestre, em que foi analisada, a professora teve alterações em suas concepções, mas eram decorrentes das influências do ambiente de trabalho, mostrava-se insegura frente a seus pares, não achava ajuda e discordava do trabalho das colegas, mas deixava-se influenciar. Depois, no segundo semestre, a professora ficou mais preocupada com a aprendizagem dos alunos, mostrando uma evolução, apontando uma visão mais positiva sobre os alunos, o que permitiu uma reflexão sobre seu próprio trabalho. As melhoras ocorridas de um semestre para outro evidenciam que o melhor conhecimento dos alunos, a familiarização entre classe e professor contribuem para o aprendizado do educador, ou seja, as dificuldades que ela encontrou no primeiro semestre foram sendo superadas à medida que ela foi aprendendo a praticar seu ofício.

A partir da investigação de diferentes realidades de professoras iniciantes, Guarnieri afirma que as dificuldades provenientes da prática pedagógica são superadas quando o professor consegue estabelecer relações entre saberes da formação com os saberes que vai adquirindo na atuação, realizando uma reflexão e uma avaliação sobre a dimensão de todos os saberes. Contudo, e a nosso entendimento, não

3 Depoimento de uma professora iniciante. In: Guarnieri, 1996, p.66.

se pode usar a teoria ou lançar mão dela fora do exercício prático da docência. Também é na prática que os saberes teóricos e técnicos (tal como proposto por Tardif, 2002) são usados como procedimento didático, no sentido estrito do termo, para fundamentar as reflexões acerca da prática de ensinar na sala de aula.

Na dissertação de Adriana Maria Corsi (2002) intitulada *O início da construção da profissão docente: analisando dificuldades enfrentadas por professoras de séries iniciais*, investiga-se o início da carreira docente de duas professoras no decorrer do ano letivo – uma em seu primeiro ano de trabalho como efetiva e a outra em seu segundo ano de trabalho como professora efetiva. Ambas são professoras da Rede Municipal de Ensino de São Carlos-SP, entretanto, atuam em escolas diferentes. A autora recorre a pesquisadores como Marcelo García (1998, 1999), Tardif & Raymond (2000), Zabalza (1994) e Tardif et al. (1991) para fundamentar sua pesquisa e analisar o processo do tornar-se professor e da importância de se compreender a trajetória de vida de cada professor para a construção de sua identidade profissional.

Ademais, é necessário ressaltar que as dificuldades encontradas por professoras iniciantes têm despertado grande interesse nos pesquisadores educacionais, por reconhecerem esse período de inserção profissional como difícil devido aos inesperados conflitos vivenciados dentro da sala de aula, bem como por ser um período de aprendizagens intensas, as quais poderão influenciar a prática desse profissional ao longo de toda a sua carreira. Para Marisa, um sujeito de Corsi, que leciona em seu 1º ano como professora efetiva em uma 2ª série, as maiores dificuldades podem ser enumeradas na seguinte ordem: o comportamento dos alunos; as condições de trabalho na escola; o relacionamento com os pais dos alunos; a presença de alunos com necessidades especiais; e a maneira como organizar os

conteúdos. Entretanto, já para a professora Alice, a qual também leciona na mesma série de Marisa, mas em outra instituição, as condições de trabalho, o relacionamento com outros professores e com a administração escolar, o comportamento dos alunos, a relação pedagógica (desenvolvimento das atividades) e a organização do trabalho são apontados como as principais dificuldades em realizar seu trabalho.

Aos poucos, as professoras iniciantes percebem que algumas formas de enfrentarem situações desafiadoras são mais eficazes que outras. Na realidade, as professoras apontam que ao serem mais rígidas com os alunos, ou simplesmente ignorarem o comportamento de um aluno indisciplinado, resulta em melhor controle do comportamento dos alunos. O relato a seguir explicita essa dificuldade enfrentada pela jovem professora:

Hoje o aluno Sílvio também quis dar um show. Bateu no colega e jogou um livro no chão. Chamei sua atenção e pedi educadamente para pegar o livro, e ele se recusou. Sabia que não poderia “bater de frente” com ele, pois ambos se machucariam e não chegaríamos a lugar nenhum. Pensei e decidi que, se não pegasse o livro e não pedisse desculpas ao colega, não poderia sair do lugar e nem a classe iria conversar com ele. A princípio ele novamente chorou, pois sabia que a classe concorda, eu por minha vez voltei a minha mesa e não demorou muito o vi colocando o livro no armário e não demorou muito veio conversar comigo pedindo para desfazer o que havia falado que não faria mais e foi o que ocorreu. (Marisa) (Corsi, 2002, p.54)

Nesse fragmento é evidente que a professora está procurando encontrar soluções para os conflitos que aparecem em sua sala de aula, assumindo uma responsabilidade que é sua. Nesse sentido, a professora mostra que está, na sala

de aula, em pleno aprendizado da docência “[...] sinto que preciso pensar muito e procurar caminhos, que às vezes parecem perdidos” (idem, p.68). Reconhecendo que a sala de aula é composta por sua simultaneidade de eventos, cada dia é visto como algo novo para professora que gera uma aprendizagem do seu saber-fazer,

porque cada dia é uma coisa nova que acontece, você tem que entender o aluno como um todo e muitas vezes a gente não vê, aos poucos é que a gente vai conhecendo e tem alguns momentos, mesmo, que são complicados. (Marisa) (idem, p.74)

Por isso, aprender a ser professor é um processo de aprendizagem profissional que ocorre quando efetivamente atua-se em sala de aula, uma vez que cada dia é diferente do anterior, cada turma é diferente da outra e como o professor terá de aprender a lidar com tais diferenças. Sendo assim, a sala de aula propicia a aprendizagem docente. O relato da professora Alice é esclarecedor:

Eu percebi que eu melhorei bastante em relação ao ano passado. Eu estou conseguindo dar mais conta, não vou dizer do conteúdo, das coisas que eu queria ter feito o ano passado e não consegui fazer, eu estou conseguindo mais este ano. Eu não sei se é tanto as coisas ou se sou eu mesma, por que que eu melhorei, mas eu aprendi mais com os erros passados e agora eu estou melhorando nessa parte. [...] No ano passado eu tinha um pouco mais de tempo, eu lia mais, mas não me ajudou tanto na prática. (Alice) (idem, p.112)

Desse modo, podemos apreender que é na prática que se aprende a ser professor, pois a formação acadêmica é de suma importância para a atuação em sala de aula, mas, como observa Pimenta (1999), os alunos diante/durante

a formação estão aptos a “falarem” sobre saberes pedagógicos e não a praticá-los. Entretanto, ao ingressarem em uma sala de aula tornam-se professores responsáveis por turmas muitas vezes numerosas, e terão de operacionalizar os saberes teóricos adquiridos durante a graduação para que tenham entendimento das situações reais as quais estão expostos e possam sobre elas refletirem. E, ainda, modificarem suas próprias condutas docentes.

Diante do exposto, Corsi (2002) utilizando-se de autores como Marcelo García (1998, 1999), Tardif & Raymond (2000) e Huberman (2000) analisa as dificuldades encontradas pelas duas professoras iniciantes, considerando que a aprendizagem da docência é um processo individual, mas que também apresenta elementos comuns a outros profissionais. A autora aponta as seguintes considerações: o início da docência é marcado pelo isolamento profissional, o que aumenta o sentimento de insegurança sobre o seu fazer pedagógico; falta a orientação de uma pessoa capacitada para tais discussões como o professor-coordenador pedagógico; nessas escolas onde as duas professoras trabalhavam no momento da pesquisa não havia horário de trabalho pedagógico coletivo, o que era apontado pelas professoras como uma grande perda, a de não poder trocar suas experiências e de aprender com professores mais experientes.

Para Corsi (2002, p.117), as professoras envolvidas no estudo “[...] consideram a formação inicial como um suporte que auxilia na tomada de decisões durante o exercício profissional. A professora Marisa destaca ainda que há situações e aprendizagens que a formação inicial não poderia abranger, pois são específicas da prática do professor”. Uma explicação formulada pela autora é de grande valia para nosso entendimento:

Essa valorização ou não da formação inicial depende, em certa medida, de como o professor entende o processo

de formação para docência. As professoras que participaram deste estudo expressaram o entendimento que a formação não se limita à base de conhecimentos obtidos nos cursos realizados, e que depende delas também buscar conhecimentos que se fazem necessários. (idem, p.118)

Enfim, é a partir da prática em sala de aula que se aprende a ser professor, este é um processo longo, gradual e lento. Desse modo, o professor estará estruturando seu trabalho, uma vez que a formação teórica é um suporte para as ações práticas que só são concretizadas quando efetivamente se atua em sala de aula. Sendo assim, o excerto de Zabalza (1994 apud Corsi, 2002, p.142) é esclarecedor:

seja qual for a origem da informação e das aprendizagens que o professor utiliza, estas se convertem em conhecimento prático à medida que o professor as vai contrastando na prática real da sua sala de aula e as vai interiorizando na perspectiva dessa prática real. Nessa interiorização, pela prática, é que está a essência do conhecimento prático e seu sentido: a sua natureza originária de experiência, as informações teóricas e os dados transformam-se em “saber pessoal” e “convicção”.

Na tese de Maria de Fátima Barbosa Abdalla (2000) intitulada *Formação e desenvolvimento profissional do professor: o aprender da profissão* (um estudo em escola pública), a autora propõe-se a discutir a relação que há entre formação e desenvolvimento profissional – a *força da representação* e a importância atribuída à escola como *locus da profissionalização docente*. A primeira etapa dessa investigação foi o acompanhamento de aulas de Didática ministradas a alunos que cursavam a licenciatura na Feusp. A segunda etapa foi a observação de aulas de um professor egresso da referida licenciatura que estava atuando em es-

cola pública. A última etapa foi a coleta de nove histórias de vida de egressos do curso de Didática e professores em escolas públicas. Esses dados, segundo a autora, revelaram a complexidade do fazer pedagógico. E isso fez que a autora assumisse que a formação e o desenvolvimento profissional têm relação estrita com outras dimensões sociais, além da escola. Porém, devido aos desafios colocados no cotidiano escolar é ele/nele o contexto de ação e de produção docente. E observa:

ao vivenciar as experiências do cotidiano, vão se estabelecendo diferentes graus de aproximação ou distanciamento no aqui/agora, tempo presente, que se arraiga num passado próximo ou distante e que antecipa, por sua vez, um futuro – temporalidade finita/infinita em que o indivíduo constrói sua agenda e sua história de vida. A agenda lembra a especificidade de cada um na luta diária, e, a história de vida, uma arquitetura edificada sob muitos olhares, cúmplices de uma vida compartilhada. (Abdalla, 2000, p.28)

Sendo assim, o ser, o fazer e o tornar-se professor não são um movimento solitário, ao contrário, são um movimento coletivo no qual se fazem presentes a linguagem, a interação e a comunicação com outros grupos que possibilitam o construir de uma identidade pessoal e profissional firmada em uma temporalidade finita e infinita. Portanto, a autora reflete sobre as maneiras de ser e de estar na profissão. Para que este refletir fosse possível a autora buscou, por meio do *estudo de caso*, a sala de aula de um professor egresso do curso de Didática (como foi mencionado acerca das etapas da pesquisa em questão), tendo em vista compreender a realidade vivenciada por ele para também compreender os modos por meio dos quais construía seu saber-fazer docente.

O estudo de caso tinha como objetivo investigar “como o professor constrói o seu *saber-fazer* docente em uma si-

tuação de realidade” (idem, p.88). Para isso, a autora fez uso de um roteiro para recuperar a vida pregressa do professor em uma tentativa de compreender a situação atual vivida na escola e na sala de aula com observação sistemática das aulas do professor pesquisado – Prof. Silas.

A seguir o relato do Prof. Silas é de extrema importância para nossa pesquisa:

Primeiro, você descobre suas deficiências, sem dúvida que há. Mas você sabe, você sai sabendo que aprendeu um pouco mais. Então, você se sente um pouco meio que dono de algumas coisas. Você não tem consciência disso. Então, você acha que você pode passar aquilo que é a verdade, aquilo que é... que você domina isso, você pode passar. Mas na prática a gente percebe o quanto aquilo é deficiente... Aí você percebe e vem à tona... porque aí você percebe que não é dono, mesmo, do saber... que *o saber se constrói... que o dinamismo está aí, que o saber se constrói coletivamente... que tem relação, uma série de coisas mais, que o aluno em muito ajuda nessa formação também. Você ensinando, você aprende... não há dúvida, não há dúvida, não há dúvida... A prática vem cada vez mais rica, cada vez mais me venço de que aquele embasamento que me foi dado na Faculdade, que a gente conseguiu trabalhar, foi só uma abertura.* (Silas) (idem, p.96, grifo nosso)

Esse relato, como outros tantos aqui já registrados, mostra que o trabalho em sala de aula é que “formula” o professor. Como mencionou e como demonstramos no decorrer desta pesquisa: o aprender a ser professor/professora ocorre quando se atua em sala de aula, o que pode ser confirmado no excerto em questão, pois a formação acadêmica fundamenta a ação prática de todo professor. Ademais, ao ensinar, o professor também aprende, ou seja, a aquisição dos saberes práticos da docência ocorre

coletivamente em interação com os alunos e com o corpo docente e é assim que vai se construindo a identidade profissional e a estruturação de um *modus operandi* professoral. Para Abdalla (idem, p.87), “[...] o professor aprende sua profissão ao apreender suas necessidades/perspectivas em relação a seu desenvolvimento profissional, ou seja, na interação que se vai estabelecendo entre os diferentes espaços de saber e de poder”.

Desse modo, as necessidades/perspectivas de enfrentamento de uma situação devem-se a duas ordens, como apontado pela autora: “[...] necessidades situadas no *campo* do macrossistema (política educativa, burocracia) e necessidades no *campo* do microssistema (planificação, implementação, avaliação das atividades pedagógicas)” (idem, p.106, grifo do autor). Por isso, a construção do saber-fazer docente ocorre:

No dia a dia da aula, quando a gente vai para a escola, a gente lembra de algumas coisas marcantes e a gente reproduz aquilo. Se a gente reproduz aquilo que foi marcante, porque a gente se lembra daquilo, eu acho que é interessante você pensar nisso, na hora do conhecimento. O aluno vai reproduzir, vai pensar aquilo que foi marcante para ele. Então, aquela aula que você dá, que você introduz alguma coisa diferente, um estudo, uma proposta ou algo assim diferente, que fuja um pouco assim, que você pensa um pouco maior, que você extrapola um pouco. Eu acho que marca um pouco, e tudo isso mesclado cria um bom professor... (Silas) (idem, p.113)

No excerto acima está presente a importância de reconhecer-se a formação do professor em seu sentido mais amplo, compreendendo toda a sua trajetória de vida e educacional. Certamente, a experiência de vida e a bagagem cultural do professor o influenciarão na maneira de ensinar

na sala de aula. O sentido do termo “reproduzir”, aparentemente, traz implícita a ideia de resgatar, de reutilizar as estratégias que esse professor vivenciou durante sua trajetória escolar e que surtiram resultados positivos durante o ato de ensino, o que justificaria a posição do professor em retomá-las novamente quando há similaridades entre as situações do passado e do presente.

Considerando o desenvolvimento profissional desse professor, a autora observa pelo menos três fases: 1. reestruturação das aulas para mais dialogadas e menos expositivas, 2. discussão com os alunos para elaborar o trabalho coletivo e 3. análise da possibilidade de envolver a escola nos trabalhos a serem realizados pelos alunos. Para Abdalla (2000, p.157), “[...] este caminho foi imprimindo um novo *habitus*, na medida em que o prof. Silas foi (re)conhecendo – (re)fazendo – e (trans)formando, por sua própria ação, a estrutura da escola, da sala de aula e da prática docente”.

Segundo Abdalla, a partir do trabalho desenvolvido pelo professor Silas, é possível tecermos as seguintes considerações: a aprendizagem docente se dá quando o professor está na sala de aula, pois terá de mobilizar os saberes científicos adquiridos durante a formação acadêmica, bem como os saberes pedagógicos para que seja elaborado os saberes da experiência quando efetivamente se atua em sala de aula, uma vez que os saberes práticos são gerados na e pela ação prática em sala.

No livro *Vidas de professores* organizado por Antonio Nóvoa (1992b) e autor do artigo intitulado “Os professores e as histórias da sua vida” ele afirma que a maneira como cada um ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa. Para ele, é impossível separar o eu profissional do eu pessoal:

A resposta à questão, Porque é que fazemos o que fazemos na sala de aula?, obriga a evocar essa mistura

de vontades, de gostos, de experiências, de acasos até, que foram constituindo gestos, rotinas, comportamentos com os quais nos identificamos como professores. Cada um tem o seu modo próprio de organizar as aulas, de se movimentar na sala, de se dirigir aos alunos, de utilizar os meios pedagógicos, um modo que constitui uma espécie de segunda pele profissional. (idem, p.16)

A ideia explícita nesse fragmento é a de que as contingências da prática profissional – acasos, experiências, para usar as palavras do autor – possibilitam que se construam modos de ser professor. Se, de acordo com o autor, cada um tem seu modo próprio de organizar as aulas, pode-se entender que esses modos foram produzidos nas situações contingenciais vivenciadas no cotidiano.

Tais características, de acordo com o autor, estão relacionadas à adesão, ação e autoconsciência que sustentam o processo identitário dos professores. Nóvoa certifica-se de que a identidade não é um produto ou algo adquirido. Ela é um lugar de lutas e conflitos, um espaço de construção de maneiras de ser e de estar da e na profissão. Desta forma, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um sente e se diz professor. Por isso, mesmo o lócus de lutas e conflitos reais que permitem a construção das maneiras de ser professor só pode ser a sala de aula, em que o professor ministra suas aulas, um ambiente real, com situações e sujeitos reais.

Holly (1992b, p.82), em seu artigo intitulado “Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos”, presente no livro acima mencionado, apresenta uma discussão sobre a escrita de diários biográficos como instrumentos de investigação da prática educativa. A primeira seção disponibiliza, para consideração, contextos conceituais da escrita biográfica. Posteriormente, a autora

apresenta exemplos de diários de professores, sobre a maneira em que os professores lidam com seu mundo pessoal e profissional. E um desses modos está expresso na citação a seguir:

Compromete a totalidade do eu – da mulher do homem, da esposa ou do marido, do pai ou da mãe, do apaixonado, do intelectual, do artista que há em cada um, bem como do professor que ganha a sua vida... Coincidiam, misturavam-se e afetavam-se uns aos outros, contaminando-se muitas vezes, sendo o próprio ensino a sua caixa de ressonância. Se me sentia infeliz, a sala sentia o castigo; se me sentia feliz, a sala de aula ganhava. Se pensasse que o meu marido não estava satisfeito comigo, não ensinava adequadamente, mas, se ele me beijasse de manhã antes de ir para a escola, ensinava de modo adequado. Quando os meus filhos estavam bem, a classe estava bem, se um deles estivesse doente, saía e ia para casa... a minha descoberta de tudo isso foi o que me levou ao estudo de mim própria e do ser humano.

O que nos interessa, no momento, para o estudo, é mostrar todas as contingências presentes no trabalho prático da docência, pois um dia é diferente do outro, o que possibilita o tornar-se professor, o vivenciar das experiências, o aprender nas mais diversas situações. Isso não pode ser ensinado aos alunos dos cursos de formação inicial para a docência porque a prática é eminentemente prática e mais nada.

Em outro diário autobiográfico Dianne, uma das professoras que participaram da pesquisa realizada por Holly (1992b, p.99):

Quando consegui conhecer Paul [referindo-se a um aluno], estava mais preparada para observar o mundo do que para querer que ele visse as coisas como eu via. Olhei

para a minha vida, que é razoavelmente estável... e comecei a compreender os problemas que Paul tentava enfrentar. É fácil, a um professor, esquecer que a sua disciplina não é a única que o aluno estuda... comecei a interrogar-me sobre as vidas de muitos outros alunos e descobri coisas interessantes.

Esse fragmento ilustra o processo de aprendizado da profissão docente, aprendizado que se dá ao longo dos anos de ofício, no contato com as turmas, com os problemas pessoais e de aprendizagem dos alunos. A sala de aula constitui-se em um campo fértil de reflexão, de contato com os diversos problemas e de tomada de decisões. Tanto é que muitos alunos dos cursos de formação universitária falam em “choque com a realidade”, referindo-se a uma realidade que não pode ser transposta nem muito menos reproduzida em ambientes artificiais, tais como uma sala de aula de um curso de formação universitária.

A autora do artigo salienta:

O “luxo” de descobrir enredos, ou de os constituir, no ensino, de “se conhecer a si próprio”, de tentar dar sentido à experiência, aos contextos e às histórias que informam a nossa vida e a das crianças é uma necessidade e não um luxo. Investigar o significado da vida cotidiana das salas de aula é algo que já fazemos. Escrever proporciona documentação para ulterior análise, mas, mais importante ainda, propicia uma base de discussão e de colaboração com outras pessoas em ordem a interpretar e a criar o que as escolas podiam ser. (idem, p.108)

Como se pode observar por meio das falas da autora, trata-se de uma necessidade “investigar o significado da vida cotidiana das salas de aula”, o “dar sentido à experiência”, na medida em que se considera que no seu ambiente de

trabalho o professor se torna professor. É lá que ele adquire conhecimentos oriundos da prática, que não poderiam ter outro caráter senão prático.

Em “Episódios do passado evocados por professores aposentados”, Ben-Peretz (1992b) cita alguns trechos de acontecimentos que ocorrem em sala de aula que permitem entender os modos de constituição da prática docente. Por exemplo, uma professora chamada Hannah afirma:

David N. era um dos rapazes mais baixos da classe e sentava-se na primeira fila. Uma manhã, verifiquei que tinha nariz inchado. Perguntei-lhe o que tinha acontecido e ele disse-me que tinha ferimento no interior do nariz. Fiz-lhe uma nova pergunta – sentia dores – tendo percebido como resposta que a ferida lhe doía, “mas não excessivamente”. Apalpei-lhe a testa e verifiquei que a criança ardia em febre. Felizmente, a enfermeira encontrava-se na escola, examinou a criança e conduziu-a imediatamente à operação. Tudo ocorreu bem e o David se recuperou. O cirurgião disse-nos, posteriormente, que, se a operação tivesse sido adiada por mais um dia, a infecção poderia ter posto em risco a vida da criança. *Aprendi mais uma vez que não há limites para a atenção que um professor deve dedicar aos seus alunos. Os professores necessitam de ter os olhos e os ouvidos bem abertos, a fim de poderem observar todos os alunos que têm na sala de aula.* (idem, p.208, grifo nosso)

Se Hannah não estivesse em sala de aula vendo, ouvindo e sentindo suas demandas, talvez não pudesse afirmar: “Os professores necessitam de ter os olhos e os ouvidos bem abertos, a fim de poderem observar todos os alunos que têm na sala de aula”. Parece que não equivocamos em afirmar que uma fala dessa somente pode ser ouvida a partir da experiência vivida. O profissional experiente, de muitos anos de profissão, já possui os saberes necessários para

exercer a docência, já conhece truques do ofício, artimanhas para obter a atenção dos alunos, condições necessárias para instaurar a disciplina necessária ao estudo e à concentração, detém os meios para realizar seu ofício. Desse modo, é importante que se detenha no estudo da prática profissional dos professores, tendo em vista à própria natureza desse saber profissional: eminentemente prático.

Outro artigo instigante nesta linha de pesquisa é de autoria de Mizukami (1996) intitulado *Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional*. A autora refere-se aos anos 80 como o início de uma produção mais ampla e sistemática sobre a construção do conhecimento e desenvolvimento profissional ao longo da docência. Tais estudos “[vêm] apontando sistematicamente a importância da experiência pessoal na aprendizagem profissional, da significação pessoal de tal experiência e da consideração da prática profissional como fonte básica (embora não única) de tal aprendizagem” (idem, p.60).

Ainda Mizukami (idem, p.86), ao trabalhar conjuntamente com quatro doutorandas do programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, buscou nos relatos de cinco professoras aposentadas reconstruir a história de formação destas professoras ao longo dos anos de carreira por meio de entrevistas semiestruturadas e de caráter autobiográfico, focalizando a escolha pelo magistério, a formação básica, a trajetória da carreira profissional e como ocorreu o aprender a ensinar. Interessa-nos, neste momento, mostrar como as professoras relataram suas experiências sobre o “tornar-se professora” e sua aprendizagem prática na sala de aula.

O curso de formação garante como eu vou ensinar. Isso é um departamento. Agora, eu aprender como ensinar é outro departamento. Porque eu posso estudar como eu vou ensinar e isso não garante absolutamente nada. O que vai

garantir é justamente esse contato, é o aluno, a reação de cada aluno e essa coisa que eu estudei para ensinar, ela tem que ser transformada... e eu não tenho que ficar presa a ela. Eu quero dizer que quando a gente estuda, o que a gente estuda e como a coisa é estudada é uma coisa estática. *A gente vai aprender a ensinar no contato direto com o aluno que vai ensinando a gente a aprender a ensinar...* (P5)

Como podemos observar, a professora reconhece que se aprende a ensinar quando exerce-se o ofício de professor. Desse modo, são as experiências em sala, o contato com os alunos e o enfrentamento de situações desafiadoras que tornam o aprendiz em mestre. E, mesmo que professores e alunos desempenhem funções diferentes, a aprendizagem entre esses sujeitos ocorre em uma relação de complementaridade, pois esses sujeitos estão aprendendo ao mesmo tempo, porém “lições” diferentes.

Vale ressaltar que os professores, ao longo de toda sua trajetória de vida, geram “quadros referenciais” em função de suas interações com outras pessoas e com a convivência em diferentes instituições sociais. Esses “quadros referenciais” são dinâmicos e estão diretamente ligados aos valores e às pré-concepções que o professor tem, ou seja, essas “pré-concepções e comprometimentos podem se relacionar com a trajetória do professor enquanto estudante e são construídos durante os anos iniciais da experiência docente” (idem, p.63).

Nem só o curso de formação básica, nem só a prática em sala de aula. Não só cursos de formação continuada, nem só o exercício profissional descolado de qualquer tipo de repertório, como se isso fosse possível. Nessa aprendizagem, *ao longo da trajetória profissional, o professor vai realizando aos poucos sínteses pessoais que contemplam os diferentes tipos de conhecimento, inclusive os da prática. Tais*

sínteses pessoais, quando relatadas, oferecem indicadores de tentativas, por parte do professor, de objetivação de um conhecimento que é seu e que só foi possível construir a partir do exercício da docência. (idem, p.85, grifo nosso)

Acreditamos que aprender a ensinar, aprender a ser professor é um processo longo e dinâmico e este aprender ocorre, sobretudo, dentro da sala de aula, pois esta é caracterizada por sua simultaneidade de eventos. Aprender a ensinar é um processo que se desenvolve ao longo de toda a trajetória profissional e atuação docente. As experiências vivenciadas oportunizam mudanças de concepções quanto ao ensino e à própria prática, pois, ao ser considerado como um processo contínuo, as vivências que ocorrem dentro da sala de aula são contextualizadas em situações bastante singulares.

A dissertação de André Luiz Sena Mariano (2006) intitulada *A construção do início da docência: um olhar a partir das produções da Anped e do Endipe*, a qual é uma pesquisa documental, tem por objetivo responder à seguinte questão: O que dizem os trabalhos apresentados na Anped e nos Endipes sobre o processo de aprendizagem profissional da docência ocorrido no início da carreira?

Entre os diversos autores analisados, Mariano (2006) expõe como fundamental a base teórica de autores como Tardif (2002) e Marcelo García (1999), os quais pontuam que o trabalho do professor no início da carreira se constitui em uma luta para estabelecer uma identidade profissional; é nesse período da profissão que o educador constrói as experiências que o ajudarão em sua atuação futura. De acordo com Tardif (2002), com o decorrer dos anos o professor vai mudando e tornando-se mais confiante em seu próprio trabalho, porque com a evolução da carreira e com as diferentes situações que perpassam esse processo o docente constrói suas aprendizagens tendo maior domínio de seu trabalho.

As pesquisas apresentadas por Mariano (2006) mostram também que muitas são as dificuldades enfrentadas pelos professores iniciantes no Brasil. Entre essas dificuldades as mais frequentes dizem respeito ao planejamento, à relação entre teoria e prática, à solidão e ao isolamento; dificuldades estas que marcam este momento inicial como crucial para o aprendizado dos saberes profissionais.

Os discursos de Mariano apontam para as dificuldades encontradas pelos professores iniciantes como fatores que favorecem o aprender a ensinar, por configurarem dessa maneira o início da profissão como um momento de grande aprendizado para o educador.

No livro *Formação de professores: propostas para ação reflexiva no ensino fundamental e médio* (Mortatti, 2003), o artigo intitulado “Licenciatura em Ciências Sociais: problemas e perspectivas” (Barbosa; Mendonça, 2003) apresenta-nos algumas argumentações de alunos entrevistados pelas autoras do artigo a respeito de problemas no curso de formação universitária que refletem o distanciamento entre universidade e escola e que contribuem para a nossa análise:

conteúdo extremamente teórico do curso, o que dificulta, na *prática* pedagógica, a socialização desse conteúdo [...] [...] *insuficiência da formação pedagógica, ou seja, de conhecimentos específicos para o licenciado ter uma boa postura didático-pedagógica* [...] apontando assim para a *necessidade de reformulação do curso* na sua concepção e organização. Tal tarefa se constitui atualmente num desafio, pois hoje a realidade constata o *esgotamento do modelo tradicional de formação de professor, que não consegue mais dar respostas aos problemas do cotidiano da escola;* [...] *desconhecimento ou visão distorcida* do universo tanto dos alunos da Educação Básica quanto da escola de Ensino Fundamental e Médio, indicando ausência de relação sistemática entre universidade e escola básica, *gerando*

defasagem entre o conhecimento da realidade escolar e a sua abordagem no curso de licenciatura e não contribuindo, de fato, para a formação do professor sintonizado com a realidade em que irá atuar;

[...] a formação extremamente teórica do curso, a ineficiência da formação pedagógica e o desconhecimento do cotidiano escolar resultam na realização de estágio restrito às atividades de observação de sala de aula, numa situação em que o futuro professor apenas constata uma problemática e se depara com a *impossibilidade de atuação*. (Barbosa; Mendonça, 2003, p.15-6, grifo nosso)

A fim de concluir a análise das respostas dos entrevistados as autoras sintetizam:

Muitos dos entrevistados alegaram que a complementação não trouxe a reposição de conteúdo que esperavam, obrigando-os a *aprender esses conteúdos por meio da prática-pedagógica cotidiana, na troca de conhecimento com outros professores*. (idem, p.17, grifo nosso)

Não obstante, a dissertação de Alvanize Valente Fernandes (1995) intitulada *Teoria e prática na formação e atuação de alunas-educadoras do curso de Pedagogia: dicotomia ou convergência?* (um trabalho fundamentado no resgate de memória) tem por objetivo investigar a relação dicotômica ou convergente que há entre teoria e prática na formação docente. A autora inicia sua pesquisa fundamentada no resgate de memória refletindo sobre o tempo, definindo como “[...] ‘parte mensurável do movimento’, é o ‘lócus’ onde se desenvolvem as ações; onde nos formamos; onde vivemos conflitos e experenciamos novas formas de ler o universo; onde desocultamos fatos e ideologias ou nos ideologizamos; onde descortinamos a realidade” (idem, p.7-8). Assim, a trajetória educacional é vivenciada em

um tempo singular, individual e ao mesmo tempo coletivo. Ademais, para que seja possível compreender a prática desenvolvida em sala de aula, a autora busca conhecer o processo de formação educacional além da formação acadêmica, buscando no passado resgatar a história de vida de modo que “[...] a análise e a discussão das marcas do passado podem levar à compreensão da repercussão na vida profissional das diferentes situações vividas: crises, mudanças, rupturas, sucessos e fracassos” (Kenski, 1994 apud idem, p.21).

Participaram do estudo suprarreferido nove alunas-educadoras, assim denominadas por serem ingressantes em 1988 do curso de Pedagogia, na Universidade Federal de Viçosa, e também atuarem nas séries iniciais. O curso que frequentaram estava estruturado por habilitações em Administração Escolar de 1º e 2º graus; Supervisão Escolar de 1º e 2º graus; e Magistérios das Matérias Pedagógicas do 2º grau.

Os depoimentos coletados pela autora em entrevistas semiestruturadas referem-se à estrutura do curso, ao relacionamento entre professores e alunos e alunos-alunos e aos aspectos teóricos e práticos desenvolvidos durante a formação. De maneira sucinta, os depoimentos apontam para a necessidade de o curso ser mais prático. Entretanto, a teoria tem, sim, importância para as alunas-educadoras, pois fundamenta a ação prática em sala de aula como pode ser visto no excerto a seguir: “[...] depois do curso [Pedagogia], foi muito bom porque eu tinha teoria. E o conhecimento assim teórico ajuda demais na prática. É preciso mesmo da teoria para a prática ficar bem feita (...)” (idem, p.115). É sabido que para muitos alunos os cursos de formação são demasiadamente teóricos. Mas qual é a concepção do termo teoria que os alunos trazem em si? O relato a seguir elucida a concepção de teoria para uma aluna.

Teoria (...), é a parte em que você vai pegar fundamentação, argumentos, conhecimentos para você partir para a prática. A partir desse conhecimento é que você vai formular uma outra teoria, a sua. A partir da teoria de alguém é que você vai conhecer, elaborar. E a partir daquilo ali é que você vai elaborar uma teoria que vai ser a sua, para você praticar (...). Estaria bem no começo da prática e no final da prática. Seria uma inter-relação. Acho que, sempre que a gente faz uma coisa, a gente está baseando em uma teoria. Mesmo que essa teoria seja da gente mesma. E, logo que você realizou uma prática, você vai ter uma teoria, ainda que seja a mesma, mas acrescentada de alguma coisa. Seria um conhecimento adquirido. (idem, p.119)

Para a autora, essa aluna-educadora apresenta uma *representação* do “ideário pedagógico, entendido como um corpo de ideias constituído pelas teorias pedagógicas ou psicopedagógicas sobre educação, ensino e aprendizagem” (idem, p.119-120). Percebemos, então, que para essa aluna-educadora, assim como para outras professoras, a teoria é interiorizada pelos professores, levando em conta as ações práticas em sala de aula. Há uma relação de complementaridade e convergência entre teoria e prática, pois como observa outra aluna-educadora “teoria vem da prática como a prática vem da teoria. Não dá para separar as duas. Eu não vejo como! (...) Elas estão vinculadas. Não tem como separar” (idem, p.122).

Diante do exposto, a maneira como o curso de Pedagogia na Universidade Federal de Viçosa estava estruturado durante a realização da pesquisa, em habilitações específicas, evidencia a fragmentação entre as áreas do conhecimento científico, o que, de certa maneira, contribui para que essas áreas, na realidade interdependentes, sejam consideradas por todos como autônomas, o que consequentemente implicaria uma relação dicotômica entre teoria e

prática, quando na verdade estas são complementares e não podem existir separadamente.

Enfim, considerando que a aprendizagem docente ocorre quando efetivamente se atua em sala de aula, em função de sua simultaneidade de eventos e pelos professores serem responsáveis por motivar seus alunos, pelo manejo de sala e pelos conteúdos ministrados, diferentemente do fato de que ao estarem na faculdade os alunos leem sobre tais assuntos, mas não os praticam, a autora aponta algumas alternativas para o curso de formação de pedagogos:

para que se possa superar a dicotomia entre teoria/prática de um curso de formação e a prática docente: a atividade de pesquisa durante todo o curso de formação e o trabalho em sala – a atuação como docente, durante todo o período do curso. Tais alternativas apontam para urgência de que a formação do docente seja um processo permeado pela prática, nas escolas. (idem, p.182)

Portanto, a formação acadêmica deve proporcionar a esses futuros professores uma melhor articulação entre os campos teórico e prático, com atividades de pesquisa e inserções no futuro campo de atuação docente durante todo o curso de graduação, pois ser professor é atuar, agir e influenciar sobre um ambiente rico em estímulos e altamente complexo, uma vez que envolve a interação entre diferentes sujeitos com diferentes histórias de vida.

O artigo de Marilda da Silva (2005) intitulado *O habitus professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula complementa nossa trajetória em busca de uma fundamentação teórica sobre os modos de se ensinar na sala de aula. A autora buscou nas obras de Pierre Bourdieu (1983a, 1983b, 1983c, 1983d, 1992a, 1992b) e de Edward Palmer Thompson (1992) arquitetar uma explicação sobre os modos de se ensinar, denominada posteriormente de habitus professoral.*

Para realizarmos a análise desse artigo, faz-se necessário explicitar as investigações realizadas pela autora para compreendermos a lógica histórico-conceitual que culminou neste recurso explicativo, pois “[...] ao se apresentar um lugar específico para aprender a teoria e a prática [...], abre-se uma vinculação com o *modus operandi* da noção de *habitus* e da categoria ‘experiência’” (Silva, 2005, p.153, grifo do autor).

Tendo como preocupação inicial investigar como alunos – que frequentaram entre 1987 e 1989 a antiga habilitação para o magistério – concebiam a disciplina Didática (que sempre recebeu a alcunha de ser a disciplina que mais ensina a ensinar na sala de aula) e como esses alunos acreditavam que se aprendia para ensinar na sala de aula, a autora produziu um estudo com os dados coletados por meio de pesquisa quantitativa com 700 alunos professorando. Desse total, 550 alunos frequentavam escolas públicas consideradas de boa qualidade nas cidades de São Carlos, Araraquara e Ribeirão Preto, localizadas no estado de São Paulo, e os demais frequentavam uma escola privada noturna na cidade de Araraquara, considerada de má qualidade.

Os resultados obtidos informam-nos que os alunos consideravam que é na prática que se aprende a ensinar e, ao mesmo tempo, consideravam que a Didática era a disciplina que mais ensina a lecionar. Diante desse resultado, a autora questiona-se: “[...] Por que esses estudantes afirmavam que se aprende a ensinar no exercício da profissão, isto é, na prática, e ao mesmo tempo afirmavam que a disciplina que mais ensinava a ensinar era a Didática?” (idem, p.154). Fora a partir desse questionamento que a autora buscou novas explicações.

Nos anos de 1991 e 1992 a autora realizou uma nova observação em sala de aula em uma escola de Araraquara-SP, escolhida em virtude do corpo docente permanecer o mesmo que havia formado os outros estudantes nos anos

de 1987 e 1989. Os dados coletados a partir da observação das aulas ministradas em Didática e em Conteúdo e Metodologia de Língua Portuguesa, Matemática e Estudos Sociais foram analisados com as contribuições advindas do conceito de *habitus* em Bourdieu e da categoria *experiência* em Thompson. Essa análise possibilitou afirmar que “[...] se aprende para ensinar na prática desse exercício. E ainda: é nesse e com esse exercício que se desenvolve o *habitus* professoral” (p.158).

As vozes ouvidas neste capítulo mostram que não há como negar que é no exercício da docência que se aprende a ser professor. Além disso, e agora se referindo a Tardif, os saberes técnicos fazem parte dos saberes teóricos ensinados nos cursos de formação inicial. Também não foi por acaso que finalizamos este capítulo com o artigo que mostra que o trabalho docente constitui um *habitus* profissional. Isso foi feito porque a objetivação de um *habitus* se dá por meio de práticas visíveis, ou seja, o *habitus* professoral é constituído no exercício prático da docência e as vozes ouvidas corroboram para a afirmação dessa ideia que viemos há muito formulando.

A organização das vozes apresentadas neste capítulo permitiu-nos a formulação de duas premissas que constituíram nosso instrumento de trabalho do capítulo 2 e favoreceram a confirmação de nossa hipótese.

2

VOZES POR AXIOMAS CIRCUNSCRITOS

A) A profissão docente é aprendida/desenvolvida antes, durante e após a formação acadêmica específica e realizada institucionalmente.

B) Os saberes práticos são aprendidos na prática do ofício e não na universidade onde se aprende a imprescindível teoria para o aprendizado da prática.

Como podemos perceber, as duas premissas, embora sejam duas, constituem uma única premissa-ideia: a profissão docente é aprendida na prática e por isso os saberes práticos dessa profissão só podem ser aprendidos no ofício da docência e não durante a formação na universidade. E isso mostra que há dois tipos de formação na formação docente como um todo. Essa feliz separação entre formação profissional e formação docente foi operacionalizada por Tardif (1992), o qual mostra que a profissional é aquela que se processa por meio da inicial do aluno, no âmbito

da universidade, e a formação docente é concretizada no exercício da profissão propriamente dita, isto é, durante o exercício/prática docente.

Neste capítulo, faremos uso das vozes da Educação para mostrar detalhadamente a constituição dessas duas premissas. Embora possa parecer que vamos “fazer chover no molhado” à medida que retomaremos algumas vozes já registradas no capítulo 1, esse procedimento atende à exigência lógica do processo de confirmação, ou não, de uma hipótese. E para a aplicação dessas vozes neste capítulo optamos por denominá-las “axiomas circunscritos”, tendo em vista a função que cumprem neste momento desta pesquisa.

Premissa A) A profissão docente é aprendida/desenvolvida antes, durante e após a formação acadêmica específica e realizada institucionalmente.

o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc. Ora, quando esses saberes são mobilizados nas interações diárias em sala de aula, é impossível identificar imediatamente suas origens: os gestos são fluidos e os pensamentos, pouco importam as fontes, convergem para a realização da intenção educativa do momento. (Tardif, 2002, p.64)

interiorização de regras implícitas são adquiridas com e na experiência. É aqui, a nosso ver, que os saberes da história de vida e os saberes do trabalho construídos nos primeiros anos da prática profissional assumem todo o seu sentido, pois formam, justamente, o alicerce das rotinas de ação e

são, ao mesmo tempo, os fundamentos da personalidade do trabalhador. (Tardif, 2002, p.102)

compreender os saberes dos professores é compreender, portanto, sua evolução e suas transformações e sedimentações sucessivas ao longo da história de vida e da carreira, história e carreira que remetem a várias camadas de socialização e recomeços. (Tardif, 2002, p.106)

A Formação de Professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objectivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem. (Marcelo García, 1999, p.26, grifo do autor)

os professores, enquanto profissionais do ensino, desenvolvem um conhecimento próprio, produto das suas experiências e vivências pessoais, que racionalizam e inclusive rotinizam. (Marcelo García, 1999, p.28)

aprender a ensinar não deve ser um processo homogêneo para todos os sujeitos, mas que será necessário conhecer as características pessoais, cognitivas, contextuais, relacionais, etc., de cada professor ou grupo de professores de modo a desenvolver as suas próprias capacidades e potencialidades. (Marcelo García, 1999, p.29)

o ajuste dos professores à sua nova profissão depende, pois, em grande medida, das experiências biográficas anteriores,

dos seus modelos de imitação anteriores, da organização burocrática em que se encontra inserido desde o primeiro momento da sua vida profissional, dos colegas e do meio em que iniciou a sua carreira docente. (Marcelo García, 1999, p.118)

constrói-se [a identidade profissional] também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. (Pimenta, 1998, p.19)

o desafio, então, posto aos cursos de formação inicial é o de colaborar no processo de passagem dos alunos de seu *ver o professor como aluno* ao seu *ver-se como professor*. Isto é, de construir a sua identidade de professor. (Pimenta, 1998, p.20, grifo do autor)

Não somos apenas professoras, mas um feixe de muitas condições e papéis sociais, memórias de sentidos diversos. Nós, professoras, somos mulheres numa sociedade ainda patriarcal. Somos mães, mas também filhas, netas e irmãs e ainda esposas ou “tias”, “rainhas do lar”, companheiras. [...]

Nesse jogo, *somos* muitas a um só tempo. E essas muitas se multiplicam, já que, sendo o que somos, somos também a negação do que, não somos e, nesse sentido, o que não somos também nos constitui, está em nós. *Ser e também não ser*: aí radica e é produzida a singularidade. (Fontana, 2000b, p.105, grifo do autor)

Essa valorização ou não da formação inicial depende, em certa medida, de como o professor entende o processo

de formação para docência. As professoras que participaram deste estudo expressaram o entendimento que a formação não se limita à base de conhecimentos obtidos nos cursos realizados, e que depende delas também buscar conhecimentos que se fazem necessários. (Corsi, 2000, p.118)

ao vivenciar as experiências do cotidiano, vão se estabelecendo diferentes graus de aproximação ou distanciamento no aqui/agora, tempo presente, que se arraiga num passado próximo ou distante e que antecipa, por sua vez, um futuro – temporalidade finita/infinita em que o indivíduo constrói sua agenda e sua história de vida. A agenda lembra a especificidade de cada um na luta diária, e, a história de vida, uma arquitetura edificada sob muitos olhares, cúmplices de uma vida compartilhada. (Abdalla, 2000, p.28)

Alguns estudos vêm apontando sistematicamente a importância da experiência pessoal na aprendizagem profissional, da significação pessoal de tal experiência e da consideração da prática profissional como fonte básica (embora não única) de tal aprendizagem. (Mizukami, 1996, p.60)

Nem só o curso de formação básica, nem só a prática em sala de aula. Não só cursos de formação continuada, nem só o exercício profissional descolado de qualquer tipo de repertório, como se isso fosse possível. Nessa aprendizagem, ao longo da trajetória profissional, o professor vai realizando aos poucos sínteses pessoais que contemplam os diferentes tipos de conhecimento, inclusive os da prática. Tais sínteses pessoais, quando relatadas, oferecem indicadores de tentativas, por parte do professor, de objetivação de um conhecimento que é seu e que só foi possível construir a partir do exercício da docência. (Mizukami, 1996, p.85)

A análise e a discussão das marcas do passado podem levar à compreensão da repercussão na vida profissional das diferentes situações vividas: crises, mudanças, rupturas, sucessos e fracassos. (Kenski, 1994 apud Fernandes, 1995, p.21)

Premissa B) Os saberes práticos são aprendidos na prática do ofício e não na universidade onde se aprende a imprescindível teoria para o aprendizado da prática.

aprender a ensinar é um processo de transformação e não só de aquisição de novos conhecimentos e aptidões [...]. (Feiman-Nemser, 1990 apud Marcelo García, 1999, p.32)

no seu primeiro ano de docência, os professores são estrangeiros num mundo estranho, um mundo que lhes é simultaneamente conhecido e desconhecido. Ainda que tenham passado milhares de horas nas escolas a ver professores e implicados nos processos escolares, os professores principiantes não estão familiarizados com a situação específica que começam a ensinar. (Jonhston & Rian, 1983 apud idem, p.114)

A professora não está pronta em nós, quando começamos a trabalhar. Pensando bem, não está pronta nunca, por mais estáveis, duráveis e semelhantes que pareçam ser nossas características como profissionais. (Fontana, 2000b, p.109)

Teoria (...), é a parte em que você vai pegar fundamentação, argumentos, conhecimentos para você partir para a prática. A partir desse conhecimento é que você vai formular uma outra teoria, a sua. A partir da teoria de alguém é

que você vai conhecer, elaborar. E a partir daquilo ali é que você vai elaborar uma teoria que vai ser a sua, para você praticar [...]. Estaria bem no começo da prática e no final da prática. Seria uma inter-relação. Acho que, sempre que a gente faz uma coisa, a gente está baseando em uma teoria. Mesmo que essa teoria seja da gente mesma. E, logo que você realizou uma prática, você vai ter uma teoria, ainda que seja a mesma, mas acrescentada de alguma coisa. Seria um conhecimento adquirido. (Fernandes, 1995, p.119)

O saber docente se compõe, na verdade, de vários saberes provenientes de diferentes fontes. Esses saberes são os saberes disciplinares, curriculares, profissionais (incluindo os das ciências da educação e da pedagogia) e experienciais. (Tardif, 2002, p.33)

o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos. (idem, p.39)

O curso de formação garante como eu vou ensinar. Isso é um departamento. Agora, eu aprender como ensinar é outro departamento. Porque eu posso estudar como eu vou ensinar e isso não garante absolutamente nada. O que vai garantir é justamente esse contato, é o aluno, a reação de cada aluno e essa coisa que eu estudei para ensinar, ela tem que ser transformada... e eu não tenho que ficar presa a ela. Eu quero dizer que quando a gente estuda, o que a gente estuda e como a coisa é estudada é uma coisa estática. A gente vai aprender a ensinar no contato direto com o aluno que vai ensinando a gente a aprender a ensinar... (P5). (Mizukami, 1996, p.86)

Os saberes experienciais não são saberes como os demais, são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência. (Tardif, 2002, p.54)

É no contacto com a situação prática, não só se adquirem e constroem novas teorias, esquemas e conceitos, como se aprende o próprio processo dialéctico da aprendizagem. (Pérez Gómez, 1992a, p.104)

O *pensamento prático* do professor é de importância vital para compreender os processos de ensino-aprendizagem, para desencadear uma mudança radical dos programas de formação de professores e para promover a qualidade do ensino na escola numa perspectiva inovadora. Ter em consideração as características do pensamento prático do professor obriga-nos a repensar, não só a natureza do conhecimento académico mobilizado na escola e dos princípios e métodos de investigação *na e sobre* a acção, mas também o papel do professor com profissional e os princípios, conteúdos e métodos da sua formação. (idem, p.106, grifo do autor)

o *pensamento prático* do professor não pode ser ensinado, mas pode ser aprendido. Aprende-se fazendo e reflectindo *na e sobre* a acção. (idem, p.112, grifo do autor)

O desenvolvimento profissional é o conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com sua experiência. (Marcelo García, 1999, p.144)

As conseqüências para a formação dos professores são que a formação inicial só pode se dar a partir da aquisição

da experiência dos formados (ou seja, tomar a prática existente como referência para a formação) e refletir-se nela. O futuro profissional não pode constituir seu *saber-fazer* senão a partir de seu próprio fazer. Não é senão sobre essa base que o saber, enquanto elaboração teórica, se constitui. Frequentando os cursos de formação, os futuros professores poderão adquirir *saberes sobre a educação e sobre a pedagogia*, mas não estarão aptos a falar de *saberes pedagógicos*. (Pimenta, 1998, p.25-6, grifo do autor)

Outra influência reconhecida pelos BONS PROFESSORES refere-se ao saber que constroem na própria experiência, enquanto docentes. Nela localizam a possibilidade de aprenderem com colegas de trabalho, com alunos, e de, refletindo sobre sua própria docência, reformularem sua forma de agir e de ser. Este dado confirma que a prática é um elemento importante na aprendizagem e que a experiência que o indivíduo vive é insubstituível no seu significado educativo. O fazer e o refletir sobre este fazer têm sido, no dizer dos BONS PROFESSORES, um mecanismo fundamental para delinearem seu desempenho docente. (Cunha, 1992, p.160, grifo do autor)

A professora Marisa destaca ainda que há situações e aprendizagens que a formação inicial não poderia abranger, pois são específicas da prática do professor. (Corsi, 2002, p.117)

seja qual for a origem da informação e das aprendizagens que o professor utiliza, estas se convertem em conhecimento prático à medida que o professor as vai contrastando na prática real da sua sala de aula e as vai interiorizando na perspectiva dessa prática real. Nessa interiorização, pela prática, é que está a essência do conhecimento prático e seu sentido: a sua natureza originária de experiência, as

informações teóricas e os dados, transformam-se em “saber pessoal” e “convicção”. (Zabalza, 1994 apud idem, p.142)

A gente aprende a ser professor no dia a dia da aula; quando a gente vai para a escola, a gente lembra de algumas coisas marcantes e a gente reproduz aquilo. Se a gente reproduz aquilo que foi marcante, porque a gente se lembra daquilo, eu acho que é interessante você pensar nisso, na hora do conhecimento. O aluno vai reproduzir, vai pensar aquilo que foi marcante para ele. Então, aquela aula que você dá, que você introduz alguma coisa diferente, um estudo, uma proposta ou algo assim diferente, que fuja um pouco assim, que você pensa um pouco maior, que você extrapola um pouco. Eu acho que marca um pouco, e tudo isso mesclado cria um bom professor... (Abdalla, 2000, p.113)

Os professores constroem os seus conhecimentos profissionais, conhecimentos de ordem prática, quando buscam conexões entre o pensamento e a ação. Entretanto, a compreensão desse conhecimento prático vai depender também da maneira como o professor compreender seu lugar no contexto de trabalho. A prática desse conhecimento – do e sobre o ensino – é gerada na e pela ação, tendo como base, portanto, o espaço social no qual o professor exerce sua profissão. (idem, p.188)

A gente vai aprender a ensinar no contato direto com o aluno, que vai ensinando a gente a aprender a ensinar... (P5) (Mizukami, 1996, p.86)

durante a formação os discentes estruturaram o *habitus* estudantil, e não o *habitus* professoral, pois o último será desenvolvido somente no e com o exercício da docência. É exatamente por isso que se afirma que o ato de ensinar na sala de aula denomina *habitus* e não prática docente. (Silva, 2005, p.160, grifo do autor)

O ensino ocorre num contexto constituído de múltiplas interações, às quais exercem sobre os professores condicionamentos diversos. Tais condicionamentos não são problemas teóricos, como aqueles com os quais o cientista se depara, nem problemas técnicos, como aqueles encontrados pelo tecnólogo ou pelo técnico. Para o professor esses condicionamentos surgem ligados a situações concretas que não são definidas de uma vez por todas e que exigem uma certa parcela de improvisação e de habilidade pessoal, assim como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis. Ora, essa capacidade de enfrentar situações é formadora: só ela permite que o professor desenvolva certos *habitus* [...] que lhe darão a possibilidade de enfrentar os condicionamentos e os imponderáveis da profissão. Os *habitus* podem se transformar num estilo de ensino, em “truques do ramo” ou mesmo em traços da “personalidade profissional”: eles se expressam, então, através de um saber-ser e de um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano. (Tardif, 2002, p.181)

Observe que as duas premissas ajudam a clarear, didaticamente, o capítulo 1. Mais do que isso: fecham a confirmação da hipótese apresentada aqui.

3

A VOZ CONFIRMADA. PARA QUÊ?

Os estudos que acabamos de apresentar corroboram, portanto, esta nossa proposição: os profissionais que ensinam na sala de aula desenvolvem ou adquirem um tipo de conhecimento prático somente com o exercício da prática pedagógica. Nessa ordem de entendimento, adentra-se por uma vereda espinhosa: não se aprende a prática docente na sala de aula da graduação em Pedagogia e das Licenciaturas. Nesses ambientes, os futuros professores têm a oportunidade, e o dever, de angariar instrumentos teóricos imprescindíveis ao aprendizado da prática docente. Contudo, não aprendem a praticar o ofício, pois prática é “o ato ou efeito de praticar. Uso, experiência, exercício. Rotina; hábito. Saber provindo da experiência, técnica. Aplicação da teoria: conhecimento a posteriori” (Ferreira, 1990, p.1377).

A questão básica, a nosso juízo, parece ser a que diz respeito às diferenças que há entre as práticas: de estudante e de professor. Uma licencianda ou um licenciando recebe informações, apreende saberes, vivencia experiências com os conteúdos curriculares que dizem respeito à profissão docente e ao trabalho pedagógico (para trabalhar apenas com macrocategorias da formação), tem acesso a sistema-

tizações organizadas com dados empíricos, manuseia balizamentos teóricos, desenvolve-se em várias competências, entre outros. Mas não está, em tais situações, praticando o ofício docente. Por isso não pode aprender na formação universitária a fazer a relação da teoria com a prática, pois não exerce a prática indelével a esse aprendizado.

Nessas situações, que somam o maior número de horas na formação, essa aluna ou aluno está exercendo a prática de estudante e não a de professor. A prática de estudante é o *exercício de procedimentos metodológicos de aprendizagem* como, por exemplo, de memorização de noções, de conceitos e de ideias, de reprodução de ideias, estabelecimento de relações, da criação de analogias e de seu reconhecimento no corpo teórico que manuseia, etc. Nesse momento, é desejável que esse sujeito esteja se apropriando dos instrumentos com os quais praticará, no futuro, sua docência.

Portanto, poderá conhecer o que já foi, ou está sendo, sistematizado sobre a profissão docente e o trabalho docente, mas não movimenta os saberes que está adquirindo em tais lugares, movimentando-os, sim, no âmbito da *discência*. Ele está ocupando o lugar de aprendiz e não de mestre. Tudo isso constitui um divisor de águas entre a prática discente e a prática docente. O que pode ser facilmente observado quando se pensa nas competências exercitadas por uma professora ou um professor.

A prática docente, ao contrário da prática de estudante, é efetivada por meio do *ensino de conteúdos teóricos e metodológicos, por meio de procedimentos didáticos*, a serem apreendidos pelas alunas e alunos para serem colocados em prática por elas e por eles quando da futura docência. Os professores e as professoras não têm a função de memorizar conceitos em sala de aula, eles têm, sim, a obrigação de criar condições para que seus alunos o façam, e assim por diante. Ademais, aqueles que ensinam têm como objetivo que os outros aprendam e nesse particular a diferença entre

prática discente e prática docente é bastante evidente, já que aprendizes não precisam se preocupar, por exemplo, com o aprendizado do outro aprendiz quando estudam, no mesmo ambiente, na mesma hora e os mesmos conteúdos. Então, o divisor de águas mostra a que veio: discentes não praticam exercícios de ensino na situação clássica de sala de aula e docentes não praticam práticas discentes em suas aulas.

A partir de Tardif, mas somente a nosso juízo, o processo de formação profissional, isto é, o processo de certificação de professores se dá na universidade com absoluta primazia teórica e o processo de formação docente se dá no âmbito do exercício docente com absoluta primazia prática. Mas há uma particularidade no que diz respeito ao aprendizado dos saberes práticos: eles não existem sem uma fundamentação teórica, mesmo que ninguém saiba qual é. Sendo assim, parece mesmo adequado que a formação inicial seja teórica e o aprendizado docente seja prático. É essa relação inextricável que consubstancia a relação da teoria com a prática na formação e atuação docente. Não seria a objetivação dessa relação a formação docente propriamente dita? Portanto, saber relacionar a teoria com a prática e vice-versa, ao fim e ao cabo, objetiva-se somente com atitudes/ações/procedimentos de ensino visíveis, neste caso, produzidos e reproduzidos na sala de aula. Portanto, na escola. Será que é também por isso que Tardif afirma que a formação docente se dá na prática da docência e a formação profissional na universidade?

Não obstante, para que serve a confirmação da hipótese deste estudo e todas as observações que nos foram possíveis neste momento? Lamentavelmente, este estudo terá o mesmo destino de suas fontes no que se refere às medidas institucionais acerca da formação de professores em nosso país. Reiteramos, apesar disso, que desde o início dos anos 90 pesquisas brasileiras e estrangeiras vêm apontando que a formação de professores precisa passar por reformulação ra-

dical e que isso estabelece relação, como pudemos observar em nossas fontes, com a natureza dos dois saberes que sustentam a docência e com o tipo de relação inexorável que há entre eles. É aqui não se trata de confrontar formação inicial com formação continuada e vice-versa. Trata-se, sim, de pensar a complexidade da formação dos profissionais que ensinam em nossas escolas. Não é de estranhar que medidas claras a esse respeito ainda não foram institucionalmente tomadas. A não ser – na última orientação nacional para formação de professores – o aumento para quatrocentas horas da carga horária dos estágios supervisionados. Mas os estágios, a nosso ver, ainda, são oportunidades tímidas do aprendizado dos saberes práticos. Caso não fosse assim, os estudos que tratam do professor iniciante não teriam circunscrito entre três e cinco anos o tempo de exercício profissional, ou de prática docente, que o professor iniciante necessita para deixar de ser “iniciante” e tornar-se professor e professora propriamente dizendo.

Seria muito bom, para a melhoria do ensino escolarizado brasileiro, que os resultados das pesquisas que são produzidas, sobretudo, em nosso país, que dizem respeito à nossa realidade, fossem levados a sério pelas classes dirigentes. Nossos estudos precisam ter outra finalidade, senão a crítica dos ratos. É pena que o poder público nem ficará sabendo, na medida necessária, que os pesquisadores vêm há muito tempo produzindo estudos com o objetivo de melhorar a qualidade da escola brasileira. Somos Vozes da Educação a ouvidos moucos!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABDALLA, M. F. B. *Formação e Desenvolvimento Profissional de Professores: o aprender da profissão (um estudo em escola pública)*. Tese (Doutorado Em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.
- ALMEIDA, J. S. *Mulher e Educação: a paixão pelo possível*. São Paulo: Editora Unesp, 1998.
- BARBOSA, M. V.; MENDONÇA, S. G. L. Licenciatura em Ciências Sociais: problemas e perspectivas. In: MORTATTI, M. R. L. (org.). *Formação de professores: propostas para ação reflexiva no ensino fundamental e médio*. 1.ed. Araraquara: JM Editora, 2003.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BEN-PERETZ, M. Episódios do passado evocados por professores aposentados. In: NOVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Lisboa: Porto Editora, 1992b. p.199-214.
- BIGARELLI, M. J. C. V. Lição de Simplicidade. In: SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. *O professor escreve sua história*. São Paulo: Abrelivros, FDE, Unicep, 1997. p.94-5.
- BOURDIEU, P. Algumas propriedades do campo. In: _____. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983a. p.89-94.

- _____. O campo científico. In: ORTIZ, R. (Org.) *Pierre Bourdieu: sociologia*. São Paulo: Ática, 1983b. p.122-155.
- _____. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (Org.) *Pierre Bourdieu: sociologia*. São Paulo: Ática, 1983c. p.46-81.
- _____. Gostos de classe e estilos de vida. In: ORTIZ, R. (Org.) *Pierre Bourdieu: sociologia*. São Paulo: Ática, 1983d. p.82-121.
- _____. Campo de poder, campo intelectual e habitus de classe. In: _____. *Economia das trocas simbólicas*. Rio de Janeiro: Perspectiva, 1992a. p.201-20.
- _____. ; PASSERON, J. C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 3.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992b.
- BUENO, B. O. et al. (Org.). *A vida e o ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração*. São Paulo: Escrituras, 1998. p.169.
- CATANI, D. B. et al. (Org.). *Docência, memória e gênero: estudos sobre formação*. São Paulo: Escritura Editora, 1997.
- _____. Práticas de formação e ofício docente. In: BUENO, B. O. et al. (Org.). *A vida e o ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração*. São Paulo: Escrituras, 1998. p.23-9.
- _____. História, Memória e Autobiografia na Pesquisa Educacional e na Formação. In: CATANI, D. et al. (Org.). *Docência, memória e gênero: estudos sobre formação*. São Paulo: Escritura Editora, 1997. p.13-47.
- CORSI, A. M. *O início da construção da profissão docente: analisando dificuldades enfrentadas por professoras de séries iniciais*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2002.
- CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, p.549-566, set./dez. 2004.
- COSTA, A. M. Um pé na África e o coração também. In: SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. *O professor escreve sua história*. São Paulo: Abrelivros, FDE, Unicef, 1997. p.29.

- CUNHA, M. I. *O bom professor e sua prática*. 2.ed. Campinas: Papirus, 1992.
- DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. Saber docente: contingências culturais, experienciais, psicossociais e formação. In: Anped, 20ª, 1997, Caxambu. *Anais... Resumos*, 1997. p.54-9.
- FERNANDES, A. V. *Teoria e Prática na formação e atuação de alunas-educadoras do curso de Pedagogia: dicotomia ou convergência? (um trabalho fundamentado no resgate da memória)*. 1995. 202f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1995.
- FERENC, A. V. F. *Como o professor universitário aprende a ensinar? Um estudo na perspectiva da socialização profissional*. Tese (Doutorado Em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.
- FONTANA, R. A. C. *Como nos tornamos professoras?* Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- _____. Trabalho e subjetividade: nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora. *Caderno Cedes*, v.20, n.50, p.103-19, abr. 2000.
- GUARNIERI, M. R. *Tornando-se professor: O início da carreira docente e a consolidação da profissão*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1996.
- HOLLY, M. L. Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. In: NOVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Lisboa: Porto Editora, 1992b. p.79-110.
- HUBERMAN, M. O ciclo da vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992b. p.31-61.
- JACON, M. A. Reminiscências. In: SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. *O professor escreve sua história*. São Paulo: Abrelivros, FDE, Unicef, 1997. p.90-1.
- JESUS, L. F. O. Autoformação: conhecendo a vida e o trabalho de professoras e professores. In: BUENO, B. O. et al. *A vida e o ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração*. São Paulo: Escrituras, 1998. p.101-10.
- KENSKI, V. M. Memórias e formação de professores: interfaces com as novas tecnologias de comunicação. In: CATANI,

- D. et al. (Org.). *Docência, memória e gênero: estudos sobre formação*. São Paulo: Escritura Editora, 1997. p.85-98.
- LAPO, F. R. Dos bancos escolares à cadeira da professora. In: BUENO, B. O. et al. (Org.). *A vida e o ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração*. São Paulo: Escrituras, 1998. p.119-127.
- LÉLIS, I. A. Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico? *Educação e Sociedade*, Campinas, ano XXII, n. 74, p.43-58, abr. 2001.
- LIBÂNIO, J. C. *Organização e Gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Ed. Alternativa, 2001. p.259.
- MAGNANI, M. R. M. *Em sobressaltos: formação de professora*. 2.ed., Campinas: Editora Unicamp, 1997.
- MARCELO GARCÍA, C. *Formação de Professores: para uma mudança educativa*. Trad. Isabel Narciso. Porto: Porto Editora, 1999. (Coleção Ciências da Educação – século XXI).
- MARCELO, C. Pesquisa sobre formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n.9, p.51-75, set./dez. 1998.
- MARIANO, A. L. S. *A construção do início da docência: um olhar a partir das produções da Anped e do Endipe*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.
- MIZUKAMI, M. G. N. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: EDUFSCar, 1996. p.59-89.
- _____. et al. *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: EdUFSCar, 2002.
- MONTEIRO, F. M. A. *Desenvolvimento profissional: uma experiência em um curso de Licenciatura em Pedagogia*. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.
- MONTEIRO, A. M. F. C. Professores: entre saberes e práticas. *Educação e Sociedade*, ano XXII, n.74, p.121-42. abr. 2001.
- MONTEIRO, H. M. *Pesquisa Colaborativa: a interação necessária entre professor e pesquisador*. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1996.

- MUNHOZ, D. Inquietações com a prática pedagógica e formação contínua para professores. In: BUENO, B. O. et al. *A vida e o ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração*. São Paulo: Escrituras, 1998, p.111-17.
- NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992a.
- . *Vidas de professores*. Lisboa: Porto Editora, 1992b.
- . Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Lisboa: Porto Editora, 1992b. p.11-30.
- NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação e Sociedade*, ano XXII, n.74, p.27-42. abr. 2001.
- PEREIRA, I. N. O magistério: um encontro. In: BUENO, B. O. et al. *A vida e o ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração*. São Paulo: Escrituras, 1998. p.157-60.
- PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor – A formação do professor como Profissional Reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional e autores, 1992a. p.93-114.
- PETERS, R. S. Educação como iniciação. In: ARCHAMBAULT, R. D. (Org.). *Educação e Análise Filosófica*. Trad. Carlos E. Guimarães e Maria Conceição Guimarães. São Paulo: Saraiva, 1979. p.101-30.
- PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidades e saberes da docência. In: ————. *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 1998. p.15-34.
- SCHÖN, D. A. *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books, 1983.
- . Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992. p.93-115.
- SILVA, M. da. O habitus professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n.29, p.152-163, maio/ago. 2005.

- _____. Explicação do conteúdo: elemento estruturante da aprendizagem eficaz. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.115, p.195-205. 2002.
- _____. *Como se ensina e como se aprende a ser professor: a evidência do habitus professoral e da natureza prática da didática*. Bauru, São Paulo: Edusc, 2003.
- SILVA, M. da. *Metáforas e entrelinhas da profissão docente*. São Paulo: Pioneira, 2004a.
- _____. Narrativas de formação e estágio supervisionado: reflexão sobre uma parceria pedagógica para ser aproveitada na formação de professores. In: BARBOSA, R.L.L. *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo: Editora Unesp, 2004b, p.371-381.
- SOUSA, C. P. Evocação da entrada na escola: relatos autobiográficos de professoras e professores. In: BUENO, B. O. et al. (Org.). *A vida e o Ofício dos Professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração*. São Paulo: Escrituras, 1998, p.31-44.
- TARDIF, M. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 3.ed. Trad. Francisco Pereira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- _____. RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação e Sociedade*, v.23, n.73, dez. 2000.
- _____. et al. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação*, n.4, 1991.
- THOMPSON, E. P. *Miséria e teoria: ou um planetário de erros*. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.
- VARGAS, D. S. P. Professora, Adeus. In: SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. *O professor escreve sua história*. São Paulo: Abrelivros, FDE, Unicef, 1997. p.49-50.
- SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. *O professor escreve sua história*. São Paulo: Abrelivros, FDE, Unicef, 1997.
- VIEIRA, H. M. M. *Como vou aprendendo a ser professora depois da formatura: análise do tornar-se professora na prática da docência*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2002.
- ZABALZA, M. A. *Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora, 1994.

SOBRE O LIVRO

Formato: 12 x 21 cm

Mancha: 20,4 x 42,5 paicas

Tipologia: Horley Old Style 10,5/14

1ª edição: 2009

EQUIPE DE REALIZAÇÃO

Coordenação Geral

Marcos Keith Takahashi

