

BÁRBARA FERREIRA MATIAS

**NARRATIVAS DE PROFESSORAS: ANÁLISE DA CONSTRUÇÃO
DOS SABERES DA PRÁTICA DE PROFISSIONAIS COM
EXPERIÊNCIA RECONHECIDA**

Dissertação apresentada à
Universidade Federal de Viçosa,
como parte das exigências do
Programa de Pós-Graduação em
Educação, para obtenção do título de
Magister Scientiae.

VIÇOSA
MINAS GERAIS - BRASIL
2012

**Ficha catalográfica preparada pela Seção de Catalogação e
Classificação da Biblioteca Central da UFV**

T

M433n
2012

Matias, Bárbara Ferreira, 1987-
Narrativas de professoras : análise da construção dos
saberes da prática de profissionais com experiência
reconhecida / Bárbara Ferreira Matias. – Viçosa, MG, 2012.
xiii, 124f. : il. (algumas col.) ; 29cm.

Inclui anexo.

Orientador: Alvanize Valente Fernandes Ferenc.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa.

Referências bibliográficas: f. 116-120

1. Educação - Estudo e ensino. 2. Professores - Formação.
3. Conhecimento e aprendizagem. I. Universidade Federal de
Viçosa. II. Título.

CDD 22. ed. 370.71

BÁRBARA FERREIRA MATIAS

**NARRATIVAS DE PROFESSORAS: ANÁLISE DA CONSTRUÇÃO
DOS SABERES DA PRÁTICA DE PROFISSIONAIS COM
EXPERIÊNCIA RECONHECIDA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 12 de junho de 2012.



Célia Maria Fernandes Nunes



Rita de Cássia de Alcântara Braúna



Alvanize Valente Fernandes Ferenc

(Orientadora)

*Ao amor que encontrei, sem procurar,
Aos meus tesouros...
Às professoras como Marli, Márcia, Clarice e Eva.*

AGRADECIMENTOS

Preciso dizer que este trabalho foi escrito por muitas mãos... Por isso a gratidão é o sentimento mais nobre e certo que pode aparecer ao findar dessa etapa. Lembro-me de Deus que, de forma cautelosa e segura, dirige os meus passos e me sustenta em diversos momentos da minha vida. O caminho parece longo, mas inicio a caminhada revisitando os lugares que percorri e é fácil reconhecer quem está do meu lado. Gustavo, meu companheiro e cúmplice de tantas estradas, meu lugar de descanso, o sorriso é certo e de mãos dadas vou encontrar outros tantos. Meus pais, Sandra e Luiz, também estão ali, e sempre estarão, por onde eu for, em quaisquer caminhos que seguir. O amor incalculável para comigo e a felicidade de mais uma vitória gera gargalhadas de felicidades, nem lembramos mais das dificuldades para aqui chegar! Minha irmã, Débora, que viveu comigo tantas verdades, incertezas, aventuras e conflitos... consegue se lembrar da história que vivemos juntas em um flash. Minha irmã que a vida deu, Raissa, sorri tímida com a satisfação da amizade que sobrevive a tantas mudanças e tempestades. Minhas primas, principalmente Rebeca e Mariáurea, todos os meus tios e tias, aos poucos vão se encontrando, narrando minhas histórias engraçadas do tempo de infância. Em especial minha tia Suely de quem tenho muitas saudades e não vejo há quase dez anos, consegue chegar a tempo, para o tão esperado encontro. O abraço é emocionante, mas não há choro. Hoje o dia não é para isso. Seguimos todos juntos, curtindo o caminho. Meus avós que, às vezes incompreendidos, por sonharem tão alto com o futuro de seus netos; vão à frente guiando todo o grupo. Minha família agregada, sogro, sogra, cunhado, vó Terezinha... todos querem vir. Os amigos queridos do mestrado e de Viçosa vêm fazer parte da minha caminhada. Esses que ofereceram ombro amigo nos momentos difíceis, e foram tantas vezes responsáveis por alegrias incomparáveis. Lembro-me do pessoal da IPV, os casais amigos Liz e Pedro Paulo, Nay e Isamu, Ivny e Marquinhos..... também dos amigos da ABU, dos meus novos amigos da REBUSCA...e das aprendizagens que esses espaços me proporcionaram em tão pouco tempo. Todos percebem outros tantos que vêm chegando. Em especial Fernando e Teca, que compartilharam as angústias e pela identificação em tão pouco tempo – *“conheço vocês desde quando? Parece que desde sempre...”* - Bruno e Fabiana, com suas risadas, me remetem às saídas de sexta à noite. Minha querida orientadora, Alvanize, a quem tentei seguir e de quem aprendi pela sua dedicação e esforço; ela também faz questão de participar da passeata. E a troca de olhares nos remete, em segundos, tantos momentos de trabalho em conjunto. Também me faz lembrar que há seis anos atrás, entrei no DPE pela primeira vez. Os professores com quem convivi, Maria Alba com seu auxílio na monografia; Rita Braúna que contribuiu tanto para a formação da minha pessoa que às vezes me esqueço de tantos fichamentos que tive que fazer ... não é possível segurar o riso com essa professora! Célia também vem de Ouro Preto só para fazer parte do momento, suas palavras vêm contribuir, certa! Minhas amigas Mariana, Patty Eller, Berti e Aline finalmente chegam de Gov. Valadares com os “comes” e com a música. O caminho ainda se perde na vista... é longo. Mas a proposta é parar o grupo todo para observar o pôr do sol, sentir a brisa... e deixar o tempo passar!

SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS	vii
LISTA DE DIAGRAMAS	viii
RESUMO	Erro! Indicador não definido.
ABSTRACT	Erro! Indicador não definido.
INTRODUÇÃO.....	1
PARTE I: “ABRINDO AS JANELAS”: AVISTANDO UM REFERENCIAL.....	7
1.1 Formação de Professores: aspectos das discussões presentes no contexto atual.....	8
1.2. Caracterizando os saberes docentes e a sua natureza	16
1.3 Como os professores aprendem sua profissão? Perspectivas sobre a aprendizagem da docência.	23
1.4 A relevância da experiência na formação e na consolidação da prática docente	27
Capítulo 2 – CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	38
2.1 A escolha dos sujeitos	39
2.2 O processo de análise dos dados da pesquisa.....	44
PARTE II – O “DESCORTINAR” DOS SUJEITOS	47
Capítulo 3 - NARRATIVAS DE PROFESSORAS: RECONSTRUINDO PROCESSOS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL	48
3.1 Conhecendo Marli, Márcia, Clarice e Eva: pluralidade e singularidade	48
3.1.1 Perfil das professoras: origem e formação profissional	49
3.1.2 As trajetórias na profissão	52
3.1.3 Os últimos passos na carreira: o caminho para a aposentadoria.....	53
3.2 As narrativas de Marli, Márcia, Clarice e Eva	54
3.2.1 Marli, a alfabetizadora que aboliu a cartilha	55
3.2.2 Márcia, a professora com visão política	59
3.2.3 Clarice: “Ser professor é a gente ser espelho para outra pessoa”	65
3.2.4 Eva: a professora que superou preconceitos.....	67
3.3 Marli, Márcia, Clarice e Eva: elementos de identidade.....	Erro! Indicador não definido.
Capítulo 4: DO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DOS SABERES PROFISSIONAIS AO PAPEL DA EXPERIÊNCIA NESSE CONTEXTO	71
4.1 O processo de constituição de seus saberes.....	73
4.1.1 Marli: “a minha prática hoje é muito diferente”	74
4.1.2 Márcia: “Ser professor é ter grandes desafios nas mãos”	81
4.1.3 Clarice: “aprendi pelo interesse em buscar aprender”	86
4.1.4 Eva: “Deu certo comigo, quem sabe pode dar com eles?”	89
4.2. Saberes necessários à docência.....	93
4.2.1 Marli e o conhecimento sobre o aluno.....	93
4.2.2 Márcia: saber “ler” as situações com visão crítica	96
4.2.3 Clarice: o professor precisa saber ser ético e honesto	98
4.3 O papel da experiência no processo de constituição dos saberes docentes	102
4.3.1 Marli e a seleção de acertos incorporados à rotina.....	102
4.3.2 Márcia e o choque de realidade	104

4.3.3 Clarice: sobre o trabalho que “lida com pessoas”	107
4.3.4 Eva: necessitamos de outros profissionais na escola.....	108
4.4. Marli, Márcia, Clarice e Eva: o que converge de suas narrativas	109
Capítulo 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
BIBLIOGRAFIA	116
ANEXO	121

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Os saberes dos professores	18
QUADRO 2: Ciclo de vida dos professores	40
QUADRO 3: Naturalidade, idade e tempo de magistério das participantes da pesquisa ..	49
QUADRO 4: Formação profissional das participantes da pesquisa.....	50

LISTA DE DIAGRAMAS

DIAGRAMA 1: Contato com as participantes da pesquisa.....	43
DIAGRAMA 2: Ciclo de trajetória na profissão das entrevistadas.....	52

RESUMO

MATIAS, Bárbara Ferreira, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, junho de 2012. **Narrativas de professoras: análise da construção dos saberes da prática de profissionais com experiência reconhecida.** Orientadora: Alvanize Valente Fernandes Ferenc. Coorientadora: Ana Claudia Lopes Chequer Saraiva.

Os professores possuem uma importante função dentro da escola e da sociedade, como, por exemplo, transmitir a cultura e os conhecimentos produzidos ao longo do tempo, no sentido de garantir o desenvolvimento da humanidade, possibilitando uma integração do homem consigo mesmo e com o mundo (NÓVOA, 1991). Portanto, o trabalho dos professores se mostra como uma prática em que incide um alto nível de responsabilidade social. Nesse sentido, procuramos com esta pesquisa evidenciar as vozes de professoras experientes, que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental, do município de Viçosa (MG), consideradas referência em seu contexto de atuação. Por meio das narrativas dessas professoras experientes, buscamos apreender os processos formativos que contribuíram para que se consolidasse uma prática educativa que se tornou referência. Tivemos por objetivo discutir o processo de construção de seus saberes profissionais, mais especificamente os saberes experienciais, no contexto de atuação profissional durante seu percurso formativo; compreender as relações entre os percursos formativos (a vida de estudante da educação básica, a formação inicial e contínua) das professoras e a construção dos saberes práticos, no contexto de atuação profissional. Para as discussões sobre formação de professores apoiamos em Garcia (1999) e para a contextualização da realidade das políticas de formação dos docentes no Brasil nos pautamos em Freitas (2007), Pimenta (2007) e Saviani (2009); sobre as contribuições mais relevantes a respeito de saberes docentes, trazemos Tardif (2010), Gauthier (1998), Nunes (2004) e Borges (2004); sobre a aprendizagem da docência dialogamos com Mizukami (1996) e Schön (1995); sobre a categoria “experiência” nos apropriamos das reflexões trazidas por Dewey (2010) e a temática das narrativas foi aprofundada principalmente por meio das contribuições de Josso (2004), Ferenc (2005), Nóvoa e Finger (1988). A pesquisa qualitativa foi a abordagem utilizada. A entrevista foi o meio de interlocução com as professoras e a narrativa o meio de acesso às formas como os seres humanos experimentam o mundo (CONNELLY; CLANDININ, 1990), ou seja, o significado que as professoras entrevistadas atribuem ao mundo e o sentido que suas experiências trouxeram para a formação de cada uma. Dialogamos com 4 (quatro) professoras que, em média, possuem 32 anos de exercício no magistério. O

acesso às professoras foi por meio da técnica “bola de neve” em que cada professora entrevistada indicava a próxima. Os relatos das professoras nos permitiu compreender que as experiências escolares anteriores, quando ainda eram estudantes, foram definitivas na construção da trajetória profissional. As professoras se formaram no ensino médio, entre 1976 e os anos 1982, em uma mesma escola, que era uma Escola Normal, tradicional, no município de Viçosa (MG), naquele período. Nessa escola, as professoras tiveram professores que serviram de referências à construção de seus saberes. O curso adicional ao magistério foi um marco em termos de saberes sobre os processos de construção do conhecimento sobre a alfabetização e a educação infantil; as professoras revelaram que a formação em serviço foi mais significativa que a formação inicial em suas trajetórias profissionais. Além disso, apontaram a experiência cotidiana como fonte de segurança para a sua prática. Evidenciaram os saberes demandados à docência que foram relativos aos saberes disciplinares, curriculares e pedagógicos. O estudo aponta ser necessário um investimento no desenvolvimento profissional dos docentes; também há a necessidade de promover trocas, grupos de estudos etc. em que os professores iniciantes sejam tutelados pelos mais experientes. Por fim, fica o desafio de repensar a formação inicial dos docentes de maneira a possibilitar uma maior aproximação da realidade educativa.

ABSTRACT

MATIAS, Bárbara Ferreira, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, June 2012. **Narratives of women teachers: analysis of the construction of practical knowledge from professionals with recognized expertise.** Adviser: Alvanize Valente Fernandes Ferenc. Co-adviser: Ana Claudia Lopes Chequer Saraiva.

Teachers have an important function within the school and society as, for example, to transmit culture and knowledge gained over time, to ensure the development of humanity, allowing an integration of man with himself and the world (NÓVOA, 1991). Therefore, teachers' work is shown as a practice that focuses on a high level of social responsibility. In this sense, this research tried to highlight the voices of experienced teachers who work in the early grades Elementary School, in Viçosa (MG), considered a reference in its context of performance. Through the narratives of these experienced teachers, we understand the formative processes that contributed to the consolidation of an educational practice that became a reference. Our aim was to discuss the process of building their professional knowledge, experiential knowledge more specifically in the context of professional practice during their training process, understand the relationships between the pathways (the life of a student's basic education, initial and continuing training) and the construction of teachers' practical knowledge in the context of professional practice. For discussions about teacher support in Garcia (1999) and to contextualize the reality of the political training of teachers in Brazil in We base in Freitas (2007), Pepper (2007) and Saviani (2009), about the most relevant contributions about teacher knowledge, we bring Tardif (2010), Gauthier (1998), Nunes (2004) and Borges (2004), on learning of teaching dialogued with Mizukami (1996) and Schön (1995), about the category "experience" we appropriate the reflections made by Dewey (2010) and topics of the narratives was deepened mainly through the contributions of Josso (2004), Ferenc (2005), Nóvoa and Finger (1988). A qualitative approach was used. The interview was the means of communication with the teachers and the narrative the access to the ways of humans experience the world (CONNELLY, CLANDININ, 1990), the meaning attributed to the teachers interviewed felt that the world and their experiences brought to the formation of each. Dialogued with 4 (four) teachers who on average have 32 years' practice in teaching. Access to teachers through the technique was "snowball" in which each teacher interviewed indicated the next. The teachers' reports allowed us to understand that the previous school experiences, when they were students, were in the construction of permanent career. The teachers have

graduated from high school, the years between 1976 and 1982 in the same school, it was a Normal School, a traditional, in Viçosa (MG), in that period. In this school the teachers had teachers who served as references for the construction of their knowledge. The additional course to teaching was a milestone in terms of knowledge about the processes of constructing knowledge about literacy and early childhood education, the teachers revealed that in-service training was more significant than the initial training in their professional careers. Moreover, noted the daily experience as a source of security for your practice. Demonstrated the knowledge of defendants who have been teaching for the disciplinary knowledge, curriculum and teaching methods. The study aims to be a necessary investment in professional development of teachers, there is also the need to promote exchanges, study groups etc. that beginning teachers are protected by experienced teachers. The challenge is to rethink the initial teacher training in order to enable a greater similarity to the educational reality.

INTRODUÇÃO

Nos dias atuais, existe uma contínua preocupação com as questões educacionais, principalmente quanto aos índices de desempenho dos alunos nas escolas brasileiras revelados pelas contínuas práticas avaliativas oficiais. Aliada a essa questão, é possível perceber uma maior atenção, nas últimas décadas, tanto das pesquisas acadêmicas quanto das políticas governamentais, aos professores, que são os principais sujeitos do processo de ensino aprendizagem, possuindo grande responsabilidade na aprendizagem dos alunos, ainda que outros fatores como o esforço dos próprios alunos em aprender, e os elementos do contexto educativo e social devam ser considerados.

Sabe-se que os professores possuem uma importante função dentro da escola e da sociedade, como, por exemplo, transmitir a cultura e os conhecimentos produzidos ao longo do tempo, no sentido de garantir o desenvolvimento da humanidade, possibilitando uma integração do homem consigo mesmo e com o mundo (NÓVOA, 1991). Nesse sentido, o trabalho das professoras se mostra como uma prática em que incide um alto nível de responsabilidade social. Frente a isto, procuramos investigar o processo de construção dos saberes e as estratégias mobilizadas pelas professoras, em sala de aula, ao longo de sua carreira, e que evidenciam processos próprios de movimentar os saberes advindos de diferentes fontes. Esses saberes são, segundo Tardif (2010), de diferentes naturezas e se constituem de diversas fontes, sendo, uma pluralidade de saberes, como: saberes da formação profissional (que são os saberes pedagógicos); saberes disciplinares (são correspondentes aos diversos campos do conhecimento como: história, matemática, etc); saberes curriculares (saberes que dizem respeito aos objetivos, conteúdo e métodos, que se apresentam sob a forma de programas escolares); saberes experienciais (saberes específicos baseados em seu cotidiano, que nascem na experiência e se desenvolvem também através dela) e que não se encontram relacionados nos livros didáticos ou presentes nos cursos de formação de professores.

É interessante observar, diante desta tipologia dos saberes, que, segundo Tardif (2010), o corpo docente se vê imóvel frente à construção e o controle dos saberes das disciplinas, do currículo e da formação profissional, visto que estes são desenvolvidos por especialistas, à margem dos professores. Contudo, como forma de interpretar e governar sua própria prática, esses professores produzem saberes cotidianamente na experiência. Assim, “[...] os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiana [sic]

parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissionais, pois essa experiência é, para o professor, a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais” (TARDIF, 2002, p. 21).

Os saberes experienciais se referem, então, a um conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários na prática da profissão e que não se adquire no âmbito da formação. Como o ensino se desenvolve em um contexto complexo e de múltiplas interações, os saberes experienciais emergem para que o professor processe e reaja à realidade na sua prática.

Tardif, Lessard e Lahaye (1991) analisam que os saberes profissionais dos professores são estratégicos socialmente, já que instrumentalizam os professores a “repassar”, “transmitir” saberes dos quais são “portadores”, intervindo no campo dos saberes de diversas áreas. Porém, contrapondo a esta realidade, os autores explicam que esses saberes são ao mesmo tempo desvalorizados, pois a prática docente é “aparentemente desprovida de um saber específico fundado na atividade dos professores e produzido por ela” (p. 223).

O que se pode depreender da análise acima é que “a relação dos professores com os saberes parecem, então, no mínimo, ambígua”, pois, eles estão diante de uma profissão cujo saber é estratégico socialmente, mas não há uma valorização, principalmente pela sua prática diária, que promove espaço para ressignificar e produzir saberes como possibilidade de “legitimação social de sua função”. Entretanto, os docentes parecem não saber definir sua função e seus saberes específicos¹.

De acordo com Enguita (1991) existe uma hierarquia em relação aos saberes produzidos pelos professores de cada nível de ensino e isso se percebe ao se comparar salários, planos de carreira e condições de trabalho. As primeiras séries ficam a cargo de professoras com formação generalista. Nesse sentido, quanto mais elevado for o nível de ensino, maior a especialização dos saberes dos professores e também maior é o valor dos salários.

Cerisara (2002), baseada na pesquisa de Piza (1994), aponta para a desvalorização do saber das professoras de séries iniciais do ensino fundamental, detectando que o magistério das séries iniciais do ensino fundamental é naturalizado como atividade que dispensa aprendizado, e que tem algumas características de trabalho

¹ *Ibidem*, p. 221.

doméstico, como “crença de que a professora possui um saber natural para ensinar as crianças, o que dispensa o embasamento teórico ou a reflexão crítica; busca de fórmulas práticas que vão sendo testadas no dia-a-dia; confiança em um sistema de repetição de regras neutras” (p. 39).

Aliada a esta constatação, temos os dados mais recentes divulgados pelo INEP (2009), atualizado em 12/01/2011, em que há a indicação de que as mulheres ocupam majoritariamente as séries iniciais, representando cerca de 97,8% do total de profissionais que atuam no magistério, neste nível de ensino.

Desde a graduação em Pedagogia me intrigava o fato de ser a maioria das estudantes do curso mulheres constituindo, dessa forma, um número muito expressivo em relação à quantidade de homens. Na minha turma ingressaram, em 2006, 60 estudantes, dos quais 6 eram homens. Destes, dois se formaram; dois abandonaram a Pedagogia; e dois trancaram o curso não conseguindo ainda terminá-lo. Por isso, Carvalho (1996) denomina a profissão de professora como gueto feminino.

Por ocasião do trabalho de conclusão de curso, essas inquietações me mobilizaram a estudar o processo de feminização da profissão. Nesse processo de conhecimento sobre o tema deparei-me com o fato de que no período imperial, 1822 – 1889, anterior à proclamação da República, a maioria dos docentes eram homens. Comecei a me perguntar se este processo de feminização não havia transformado as práticas educativas e as produções identitárias da profissão, até então sendo significadas pelo elemento masculino. Ineri-me nestas discussões e interessei-me pelas noções de saberes, no intuito de qualificar meus questionamentos e construir uma questão de pesquisa.

Diante do exposto e do número expressivo de mulheres atuando como professoras no ensino fundamental fomos instigadas a pensar sobre as professoras das séries iniciais e os processos de constituição de seus saberes. Então, a partir da relevância atribuída aos saberes da experiência para a prática do professor, definimos nosso foco de pesquisa. A desvalorização dos saberes das professoras das séries iniciais, nos guiou para a definição dos sujeitos; e a importância da trajetória, do percurso formativo na constituição dos saberes docentes, nos indicou a narrativa como um caminho metodológico.

Desta forma indagamos: *Qual a natureza do saber de professoras experientes das séries iniciais? Como os percursos profissionais de mulheres professoras produzem*

saberes utilizados no dia-a-dia, em suas práticas? Qual a relevância que estas professoras atribuem à experiência?

Neste sentido, o nosso objetivo foi analisar como professoras experientes das séries iniciais do Ensino Fundamental construíram seus saberes profissionais, mais especificamente os saberes experienciais, no contexto de atuação profissional durante sua trajetória de vida e, como as exigências diárias da profissão qualificam ou desqualificam esses saberes experienciais e a sua própria atuação profissional. Além disso, objetivamos também: diagnosticar como se deu o processo de constituição dos saberes profissionais de professoras experientes das séries iniciais ao longo de sua trajetória de vida; levantar as relações entre as demandas diárias da profissão e a mobilização dos saberes experienciais pelas professoras; compreender as relações entre os percursos formativos (a vida de estudante da educação básica, a formação inicial e contínua), das professoras e a construção dos saberes práticos, no contexto de atuação profissional.

Pretende-se, com esta pesquisa, que se insere na linha de pesquisa “Formação de Professores e Prática Educativas”, do Programa de Pós-graduação em Educação, da UFV, contribuir para os estudos sobre saberes docentes e evidenciar as vozes de professoras de séries iniciais de experiência reconhecida, por meio de narrativas de formação, pois, segundo Araújo (2000):

O fato de terem sido marginalizadas, na construção do discurso público acerca da educação escolar e de muitos aspectos da construção da cidadania e ocultadas pela história “clássica”, torna relevante que se ouçam as vozes daquelas a quem tem sido negada a possibilidade de serem ouvidas (ARAÚJO, 2000, p. 282).

Buscamos, portanto, trazer à tona histórias de formação de professoras no diálogo com a profissão docente, na construção dos saberes profissionais e na legitimidade da ação destas professoras experientes, pois as professoras entrevistadas se caracterizam como “vidas comuns, vidas típicas – na medida em que todas as vidas são típicas - da massa de pessoas comuns mas, por isso, extraordinariamente interessantes” (STANLEY, 1992, p. 12 *apud* ARAÚJO, 2000, p. 276).

Pensamos que a importância desse trabalho está, também, na necessária discussão sobre o papel feminino na sociedade e, principalmente, em relação à profissão docente. Buscamos colocar em evidência as práticas educativas destas professoras no

sentido de visualizar a contribuição dos seus saberes práticos e teóricos para seu exercício profissional cotidiano.

Ao trazer à tona os saberes experienciais de professoras consideradas como referência de atuação profissional, podemos evidenciar conhecimentos que possam ser socializados em cursos de formação professores, além de agregar conhecimentos no campo de pesquisa sobre formação de professores e sobre saberes docentes e experiência profissional.

Assim, este trabalho se encontra organizado em duas partes. Assim, este trabalho se encontra organizado em duas partes:

A primeira parte “ABRINDO AS JANELAS’: AVISTANDO UM REFERENCIAL” se refere aos diálogos traçados com a literatura, embasando toda a discussão da pesquisa. Esta parte se subdivide em dois capítulos. A segunda parte da dissertação “DESCORTINANDO SUJEITOS” apresenta, também, em dois capítulos (terceiro e quarto) os sujeitos da pesquisa, aprofundando nos aspectos que são o foco da pesquisa. Este espaço é dedicado às análises das narrativas das professoras e ao resultados desta pesquisa.

Portanto, no capítulo 1 “FORMAÇÃO DE PROFESSORES E NARRATIVA DE PERCURSOS FORMATIVOS: UM DIÁLOGO” é situada a pesquisa desenvolvida nas discussões atuais. Em um primeiro momento, evidenciamos a concepção de “formação” utilizada e trazemos uma contextualização das políticas de formação dos docentes no Brasil. Trazemos também um diálogo com autores sobre a natureza dos saberes docentes e sobre a aprendizagem da docência e destacamos a relevância da experiência na formação e na consolidação da prática docente Finalizamos este capítulo abordando as concepções teóricas sobre a narrativa como metodologia de pesquisa e possibilidade de alcançar percursos formativos. No capítulo 2 intitulado “CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA” é revelado o processo de construção da pesquisa, expondo as escolhas e os caminhos traçados na tentativa de se problematizar a questão da subjetividade presente na perspectiva de pesquisa em uma abordagem qualitativa. Também se apresenta os sujeitos da pesquisa trazendo dados sobre a trajetória formativa dos mesmos a fim de expor o leitor a um primeiro contato com os sujeitos.

A segunda parte do trabalho “DESCORTINANDO OS SUJEITOS DA PESQUISA” é composta por dois capítulos: o terceiro e o quarto, feitos das narrativas e de suas análises.

No terceiro capítulo, o foco são as narrativas das professoras. Por meio dos relatos das professoras sobre as suas trajetórias é evidenciado o processo de construção dos seus saberes em basicamente três momentos: no curso de formação, no processo de desenvolvimento profissional, como os cursos de formação continuada e na atuação profissional, na sala de aula.

Por fim, no quarto capítulo, os resultados da pesquisa são apresentados e analisados, procurando estabelecer a interlocução com a literatura revisada.

PARTE I: “ABRINDO AS JANELAS”: AVISTANDO UM REFERENCIAL

*“Há só uma janela fechada, e todo o mundo lá fora;
E um sonho do que se poderia ver a janela se a janela se abrisse
Que nunca é o que vê quando se abre a janela.” Fernando Pessoa*

Capítulo 1 – FORMAÇÃO DE PROFESSORES, SABERES DOCENTES E NARRATIVA DE PERCURSOS FORMATIVOS: “ABRINDO AS JANELAS”

Parafraseado Fernando Pessoa, ao abrir a janela, temos a impressão de ver o mundo todo lá fora, e o propósito deste capítulo é justamente abrir as janelas, deixar a luz entrar e se atentar para os detalhes do que está do lado de fora. Neste sentido, o objetivo deste capítulo é referenciar a pesquisa dialogando com as discussões em voga na academia sobre o contexto de formação de professores nos diversos aspectos que o compõem, como: a formação no Brasil atual, a natureza dos saberes da profissão docente, o processo de aprendizagem da profissão, a experiência e sua relevância na formação docente e, por fim, a narrativa de percurso formativo como possibilidade de pesquisa.

1.1 Formação de Professores: aspectos das discussões presentes no contexto atual

O objetivo principal deste item é trazer a concepção que utilizaremos de formação de professores e o diálogo com os autores (FREITAS, 2007; PIMENTA, 2007; SAVIANI, 2009) que debatem as tendências atuais das políticas de formação docente. Os principais aspectos das discussões atuais acerca da temática são de relevância para o trabalho como um todo por evidenciar sua inserção em um enquadramento teórico mais amplo.

A questão da formação de professores é uma problemática bastante relevante nos debates da área da educação, no contexto atual, principalmente por abarcar assuntos que estão diretamente relacionados à qualidade da educação. Não há como discutir qualidade da educação, índices de desempenho de alunos, avaliação institucional da escola etc. e desconsiderar a formação dos professores, os saberes que estes levam para a sala de aula, a atuação e postura dos mesmos, já que estes são sujeitos de extrema relevância no processo de ensino-aprendizagem, na interação professor-aluno e na relação escola-aluno.

Assim também, não há como estudar os saberes profissionais e a experiência das professoras sem levar em conta os saberes acumulados durante sua trajetória de formação inicial. A importância da formação inicial, por exemplo, é inquestionável, pois a instituição de ensino tem um difícil dever de formar o professor de maneira que ele possa se inserir no campo de atuação como profissional.

A formação inicial, institucional, possibilita aos futuros profissionais uma referência sobre a área de atuação que se mostra de extremo valor para a construção da experiência do professor, ainda que “a especificidade da formação pedagógica, tanto a inicial como a contínua, não é refletir sobre o que se *vai fazer*, nem sobre o que se *deve fazer*, mas sobre o que se *faz*” (HOUSSAYE, 1995, p.28 *apud* PIMENTA, 2007, p.26 destaque do autor).

Esta diferença entre o que se sabe *sobre* e o que se sabe *de fato*, se faz, segundo Pimenta (2007), na ação, na atuação profissional, que adquire, portanto, uma relevância especial no que tange à formação e o preparo do profissional professor. A prática dos professores tem grandes possibilidades de ser constituinte da formulação teórica no aprendizado do professor.

Neste aspecto, esta pesquisa evidencia as narrativas de professoras apontando para o fazer profissional como constituinte de sua prática, como responsável por uma

reformulação teórica, que parte do fazer. Apesar da experiência e da prática ser um fundamento importante na formação e na constituição da maneira de ser professor, estes elementos não são valorizados, nem possuem legitimidade frente aos demais saberes e conhecimentos já sistematizados e organizados.

Pimenta, baseada em Laneve (1993), enfatiza que existe a necessidade de se legitimar e reconhecer os saberes da experiência dos professores, elaborando um estatuto epistemológico dos mesmos, através do registro sistemático das experiências e da elaboração de uma memória escolar que propicie um constante debate entre teoria e prática.

Deste debate sobre a relação dos professores com os seus próprios saberes surgem questões relacionadas à formação dos mesmos. Mas o que se entende por formação de professores? Vamos recorrer a diferentes autores (GARCIA, 1999; PIMENTA, 2007; FREITAS, 2007; SAVIANI, 2009) para conceituar e discutir essa questão para compreendermos os saberes das professoras participantes da pesquisa. García (1999) define o conceito de formação como superação da fragmentação entre formação inicial e continuada. O autor conceitua formação em uma perspectiva de *continuum*, de caminho, de processo. A formação abrange todo o percurso de vida do professor, seja a anterior à formação inicial, quando era estudante da educação básica, até o momento de sua atuação profissional.

Neste sentido, formação é um conceito que supera a perspectiva centrada no professor, para uma preocupação mais ampla, abarcando toda a escola e sua organização objetivando uma melhoria no ensino e na qualidade da educação. A formação assume uma perspectiva organizacional e global. Este conceito se difere da concepção de formação como “reciclagem”, que é definido como um processo de formação mais emergencial e pontual, que serve para atender demandas e lacunas específicas ou atualizar os conhecimentos obsoletos que possuem os professores.

Moita (2007), apoiando-se em Pineau (1983) afirma:

Neste trabalho, o conceito de formação é tomado não só como uma atividade de aprendizagem situada em tempos e espaços limitados e precisos, mas também como a ação vital de construção de si próprio (PINEAU, 1983), onde a relação entre os vários pólos de identificação é fundamental.²

² *Ibidem*, p. 114 *apud* Pineau, 1983.

Esta definição também fornece subsídios a essa pesquisa em que se propôs trabalhar com a “construção de si”, pelas professoras, da elaboração dos seus saberes na constituição de uma identidade profissional, de uma base que fundamenta a sua prática profissional já consolidada. Assim também, em concordância com a autora, este trabalho se propõe a elucidar as relações entre vários espaços e pólos de identificação, que vão além de momentos que possuam início e fim demarcados como espaços formativos, para abranger os vários aspectos da construção da formação das professoras.

Garcia (1999), tratando do conceito de formação que abarca vários aspectos da vida integral da pessoa, se coloca em defesa de um processo de desenvolvimento profissional. O autor explora o conceito de desenvolvimento profissional evidenciando dois principais aspectos do conceito: o primeiro deles é a ideia de evolução e continuidade; e o segundo “pressupõe, [...] uma abordagem na formação de professores que valorize o seu caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança.” (*ibidem*, p. 137).

Esta conceituação abrange de forma ampla, dimensões diferentes da escola. O autor (GARCIA, 1999, p. 138) se baseando em Howey (1985), destaca as dimensões do desenvolvimento profissional dos docentes:

Em primeiro lugar, **desenvolvimento pedagógico** (aperfeiçoamento do ensino do professor através de atividades centradas em determinadas áreas do currículo, ou em competências instrucionais ou de gestão da classe). Em segundo lugar, **conhecimento e compreensão de si mesmo**, que pretende conseguir que o professor tenha uma imagem equilibrada e de auto-realização de si próprio. A terceira dimensão do desenvolvimento profissional dos professores é o **desenvolvimento cognitivo** refere-se à aquisição de conhecimentos e aperfeiçoamento de estratégias de processamento de informação por parte dos professores. A quarta dimensão é o **desenvolvimento teórico**, baseado na reflexão do professor sobre sua prática docente. As últimas dimensões identificadas por Howey são as de **desenvolvimento profissional** através da investigação e o **desenvolvimento da carreira** mediante a adoção de novos papéis docentes ³ (destaques do autor).

Além das dimensões tratadas por Garcia, a formação de professores, ou de forma concreta, o desenvolvimento profissional dos docentes, se relaciona com outras esferas da teoria e da investigação didática, que são: a escola, a inovação curricular, o ensino e o professor. A relação destes elementos com a formação de professores se dá porque este conceito se mostra como o único fio condutor capaz de interligar estes elementos epistemologicamente (GARCIA, 1999).

³ *Ibidem*, p. 138.

Como a proposta de Garcia se dá no âmbito institucional, no sentido de se preocupar com um conjunto de professores, e não com ações isoladas e individuais, faz-se necessário atentar para os seguintes aspectos na escola para que se obtenha um real desenvolvimento profissional: liderança instrucional entre os professores, cultura de colaboração entre os mesmos, um movimento contrário ao individualismo, gestão democrática e participativa (a escola deve ter autonomia para se organizar e os professores devem participar ativamente), prática de auto-avaliação institucional e de professores.

García aposta em uma formação que ultrapasse àquela que se dá apenas no âmbito formal, por meio de cursos específicos ou isolados. A visão que o autor possui de formação é de um acompanhamento e desenvolvimento constantes do professor e da escola. Além disso, para ele este desenvolvimento profissional deve fazer parte de uma política, um programa, um planejamento mais amplo, com objetivos claros e que perceba o professor como sujeito ativo no processo.

A partir da discussão feita por Garcia a respeito do desenvolvimento profissional e da conceituação que Moita (2007) apresenta de formação, podemos compreender o desenvolvimento dos saberes e conhecimentos que contribuem para a dimensão profissional das professoras visto que este se constitui não só de momentos formativos específicos, portanto, ao longo da trajetória de vida, nos mais diversos ambientes, e nas situações inusitadas da prática.

Inserido no conceito de formação docente, está a constituição identitária profissional que abrange a apropriação e a internalização de saberes e práticas que se referem à profissão, transformando a percepção de si como alunos a passarem a se perceberem como professores (PIMENTA, 2007). Pimenta (2007, p. 19) afirma que o processo de constituição identitária dos professores se dá a partir “da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão”, “da reafirmação das práticas consagradas culturalmente”, práticas que são contrapostas às teorias e que fazem surgir novos conhecimentos e saberes; além do significado pessoal atribuído ao “ser professor” e do relacionamento que este desenvolve com os colegas da profissão. O processo constituinte da identidade profissional é percebido como um longo processo, situado em um contexto histórico, caracterizando-se como algo inacabado e constantemente em construção na composição do ser do sujeito. Além disso, esta

identidade está caucada nas demandas da sociedade e, portanto, adquire legitimidade pelas funções a ela demandada.⁴

A constituição do “ser professor” ou do processo de passar a “se ver como professor” está intimamente relacionado ao desenvolvimento da experiência na sua prática diária. Para isso, a importância de “considerar a prática social como o ponto de partida e como ponto de chegada possibilitará uma ressignificação dos saberes na formação de professores”.⁵

A formação de professores abrange aspectos relativos à constituição identitária profissional e também, aspectos mais amplos, relativos à concretização de programas institucionais e/ou governamentais que atingem diretamente os professores e seu processo formativo. Baseado nesta compreensão nos dedicaremos a algumas análises das tendências das políticas de formação no Brasil.

Segundo Freitas (2007) não é de agora que se têm percebido a necessidade de se lutar por uma política de valorização dos profissionais da educação em que a formação seja contemplada de forma articulada e prioritária a formação inicial e a formação continuada. Além disso, a luta por “condições de trabalho, salários e carreira, com a concepção sócio-histórica do educador a orientá-la, faz parte das utopias e do ideário de todos os educadores e das lutas pela educação pública nos últimos 30 anos”⁶.

Apesar da afirmativa de que as lutas pela educação de qualidade não são recentes, a formação docente ainda é uma “prioridade postergada”, nas palavras da autora, e preocupa não só o Brasil, mas toda a América Latina, devido à ausência de condições adequadas no exercício do trabalho dos educadores, a falta de investimento público, além da precarização e intensificação do trabalho docente, trazendo um forte impacto na qualidade da educação pública (FREITAS, 2007).

Sobre as condições de trabalho e carreira docente, Freitas (2007) afirma que não há uma política de enfrentamento a estas questões e que as metas do PNE (Plano Nacional de Educação) e as diretrizes para a *carreira*, normatizadas pelo Conselho Nacional de Educação desde 1997 (Resolução CNE/CEB n. 03/97), não conseguem ser materializadas nas políticas municipais e estaduais em planos de cargos e carreiras, que poucos municípios possuem. A proposta da autora é de que se construa uma política de valorização do magistério como profissão, “uma carreira que deve necessariamente

⁴ *Ibidem*, p. 18.

⁵ *Ibidem*, p. 25.

⁶ *Ibidem*, p. 1204.

estruturar-se tendo como parâmetro orientador o compromisso social dos educadores com as necessidades educativas de nosso povo e com a qualidade histórica da escola” (FREITAS, 2007, p. 1205).

Em relação aos investimentos públicos, a autora aponta uma realidade que poderia ser outra a depender de interesses políticos, já que a porcentagem atual destinada à educação, 4,3% do PIB, é equivalente ou menor que a destinada ao setor bancário de 4% a 7% do PIB por ano, na forma de pagamento de juros, o que expõe a falta de comprometimento público com a educação (POCHMANN, 2007 *apud* FREITAS, 2007).

Também no sentido de questionar a prioridade da educação para o governo brasileiro, analisando os gastos públicos, Saviani acrescenta elementos a essa problematização, em um trabalho produzido para subsidiar as discussões do Congresso Nacional de Educação, ocorrido em 2010. Neste trabalho, Saviani aponta, os obstáculos para que se constitua um sistema educacional no Brasil. O primeiro obstáculo colocado é o obstáculo econômico, em que este mostra uma *“histórica resistência à manutenção da educação pública no Brasil”*.

Saviani (2009) mostra que a União não cumpre o seu papel de mantenedora da educação pública como deveria:

Calculado pela nova metodologia do IBGE, o PIB brasileiro em 2006 foi de 2 trilhões e 322 bilhões de reais. Isso significa que, levando-se em conta a informação do próprio MEC de que o Brasil gasta em educação 4,3% do PIB, os gastos para 2007 deveriam ser da ordem de 99 bilhões e 846 milhões de reais. Assim, mesmo descontando-se os gastos com ensino superior, que não chegam a um por cento do PIB, o total de 43 bilhões e 100 milhões previstos para o FUNDEB em 2007 está muito aquém do que corresponderia a esse ano. Com efeito, mesmo que fossem destinados 23 bilhões (1% do PIB de 2006) ao ensino superior, o montante a ser destinado à educação básica seria de 76 bilhões e 800 milhões, muito superior, portanto, ao valor de 43 bilhões e 100 milhões programados para 2007 (SAVIANI, 2009, p.18).

Diante desta realidade de discrepância entre a demanda de recurso destinado à educação e o que é efetivamente aplicado, como é possível constituir e manter um sistema nacional de educação, como sugere Saviani (2009)? Como é possível oferecer programas de formação de professores que atendam à demanda atual? É possível pensar em programas de formação de professores que se pautem pelo reconhecimento dos saberes das professoras das séries iniciais transpondo-os para saberes a serem ensinados nos cursos de formação?

Na análise de Freitas (2007) os cursos de formação provenientes das ações do MEC são uma contingência de programas que se pautam no caráter emergencial e compensatório, com o objetivo de formar, à distância, professores que ainda são leigos e que estão em exercício. Este fato traz uma série de consequências que desvalorizam a formação oferecida atualmente, principalmente pelo aligeiramento da formação, ocorrido por causa da contenção de gastos.

A autora também questiona se realmente pode-se falar que as iniciativas do MEC se dão no âmbito da formação inicial, visto que os professores já estão atuando e já possuem experiência profissional. Na verdade, até a data do artigo não existia nenhum programa de investimento na formação dos jovens que desejassem seguir a carreira de professor, fato que a autora critica veemente. Porém, recentemente, o PIBID (Programa Institucional de Iniciação à Docência) - com decreto de abertura em 2010 e portaria de regulamentação em 03/01/2011- tem atingido estudantes de licenciaturas na função de prepará-los para a profissão, inserindo-os nas escolas públicas com orientação de um professor universitário e de um professor da educação básica, da escola em que o estudante tem atuado.

O PIBID tem se tornado um importante meio de acesso à prática educativa pelos estudantes de licenciatura, no sentido de evitar o “choque de realidade” que normalmente os professores sofrem ao inserir-se na profissão efetivamente, após a formatura. Como sua implementação ainda está em fase de acomodação, sua avaliação por parte dos interessados (estudantes de licenciaturas, universitários, escola pública e docentes) ainda não é definitiva. Ainda existem poucos trabalhos estudando os impactos deste programa.

Ademais, persistem alguns problemas como o de professores com formação em outra área ou sem formação nenhuma atuando, ou ainda falta de professores, como indicou o relatório do CNE, na reunião de julho de 2007. As ações do governo solucionarão o problema somente quando direcionarem para uma política de valorização da formação dos professores, ao contrário, aprofundarão sua desprofissionalização, pela flexibilização e aligeiramento da formação (FREITAS, 2007).

Agregue-se a essa condição a existência de centenas de Cursos de EAD, em mais de 50 instituições privadas, que se expandem nos mais diversos pólos pelo interior dos estados, imprimindo uma condição desigual nos processos de formação de professores. Destaca-se, nesse quadro, a situação dos Cursos de Pedagogia, divididos hoje em mais de 60 modalidades de bacharelados e “habilitações”, sem qualquer

compromisso com o desenvolvimento da educação básica, em decorrência das confusas idas e vindas oriundas das regulamentações do período (CAMPOS, 2004 *apud* FREITAS, 2007).

Esta afirmação demonstra a falta de compromisso com a formação dos educadores por parte da instância pública, e, ao mesmo tempo, a desvalorização dos cursos. Afinal, é um paradoxo. Como investir na formação de um profissional cuja profissão é desvalorizada? Ou como valorizar uma profissão cuja formação se dá independente da qualidade dos cursos, em condições questionáveis, na maioria das vezes? Não há como elevar a qualidade e manter o rigor na formação dos educadores, se não se houver um bom plano de carreira e condições mais favoráveis de trabalho. Caso contrário, teremos profissionais bem qualificados que não prosseguirão na carreira, ou profissionais mal qualificados que não atenderão às demandas de uma profissão valorizada.

Diante destes questionamentos, retomando a questão das políticas de formação em serviço, percebe-se que o foco destas atualmente são “os programas de educação a distância, na concepção de formação continuada, aliada à utilização de novas tecnologias.” Nesta perspectiva, temos a criação do Programa Pró-licenciatura, em 2005, e da Universidade Aberta do Brasil (UAB), pelo Decreto n. 5.800/06, em 2006, que institucionalizou os programas de formação de professores a distância como política pública de formação. Além disso, tem-se a criação dos Institutos Superiores de Educação e uma diversificação e flexibilização da oferta dos cursos de formação – normais superiores, pedagogia, licenciaturas, cursos especiais e cursos à distância –, de modo a atender a crescente demanda pela formação superior (FREITAS, 2007).

As iniciativas do Governo no âmbito da formação docente, segundo a autora, caracterizam-se pela flexibilização da formação, através dos programas de caráter emergencial; retomada da proposição dos Institutos Superiores de Educação e das concepções que nortearam sua criação, contribuindo para aprofundar a concepção tecnicista e pragmática que vigora nos processos formativos atuais; reconfiguração da formação inicial em serviço, à distância, de forma massiva, como resposta à crise atual da educação básica e da formação de professores (FREITAS, 2007, p. 1217, 1218).

Por fim, nessa pesquisa, a contextualização da formação de professores, fundamentada em diversos autores (GARCIA, 1999; PIMENTA, 2007; FREITAS, 2007; SAVIANI, 2009) tem como finalidade servir como aporte para situar a formação das professoras participantes da pesquisa. Assim, diante do diálogo com a literatura,

alguns questionamentos foram relevantes nas entrevistas das professoras: Como essas professoras participantes da pesquisa se formaram? Como foi esse processo? Os questionamentos sobre a formação das docentes, trazem consigo questões sobre os saberes que estão imbricados neste processo, pois, quando um indivíduo passa por um processo formativo, adquire novos saberes, seja transformando, excluindo ou redefinindo os conceitos prévios que possuía anterior ao processo de formação. Neste sentido, a discussão sobre os saberes docentes foi imprescindível no prosseguimento do referencial teórico para que pudéssemos avançar na nossa pesquisa.

1.2. Caracterizando os saberes docentes e a sua natureza

As pesquisas sobre os saberes dos(as) professores(as) vêm crescendo de maneira significativa nas últimas décadas e isto tem demonstrado um fortalecimento da temática. Entretanto, apesar de uma grande diversificação conceitual e metodológica, as pesquisas de maneira geral, de alguma forma se interpenetram, nas palavras de Borges (2002, p. 18)⁷ na medida em que se complementam e contribuem em conjunto para o fortalecimento do campo de pesquisa.

Para Borges (2002) as pesquisas que versam sobre o saber docente possuem uma diversidade de influências e de vieses na estruturação desse campo de pesquisa. A autora sistematiza as principais correntes e as categoriza nos seus enfoques básicos: as pesquisas que versam sobre o comportamento do professor, sobre a cognição do professor, sobre o pensamento do professor, pesquisas compreensivas, interpretativas e interacionistas e além dessas, têm-se ainda pesquisas com influência da sócio-crítica, pós-marxista que vão colocar as questões da intensificação do trabalho docente sob a ótica neoliberal e ainda trabalhos sobre o currículo, com ênfase ao “dar voz aos professores”, com influência da sociologia britânica (p. 24).

Estas pesquisas apesar de se basearem em diferentes abordagens e linhas de estudo, têm contribuído para trazer à tona os saberes dos professores e “dar voz” àqueles que têm muito a dizer sobre o ofício docente. No geral, estes estudos têm buscado alcançar os significados que os professores atribuem ao ensino, às suas práticas na tentativa de fazer emergir os saberes que estão na base desta profissão. Além disso,

⁷ Ver BORGES, Cecília. **O professor de Educação Básica de 5ª a 8ª série e seus saberes profissionais**. 2002. 226 f.. Tese (Doutorado em Educação) - Departamento de Educação, Pontifícia Universitária Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

buscam “lançar luzes sobre os problemas relativos à profissionalização e à formação dos docentes, particularmente, quanto ao trato com o conhecimento e a relevância conferida aos saberes profissionais” (BORGES, 2002, p. 28).

Segundo Nunes (2004) os estudos atuais sobre os saberes docentes têm priorizado o papel do professor percebendo-o como ponto central das pesquisas, diferente das pesquisas das décadas de 1970 e 1980, em que a preponderância era do modelo de racionalidade técnica onde o professor era mero executor e aplicador de técnicas disponibilizadas pelos estudiosos acadêmicos.

Nunes (2004) afirma que a tendência atual de valorizar a “voz do professor” tem grande influência da literatura internacional, “especialmente através de autores como Nóvoa, Ferrarotti, Dominicé, Hubermann, Goodson” (p. 26). Estes autores representam uma nova abordagem dos saberes docentes em que se enfatiza o professor como produtor de saber, e que percebe o sujeito professor em todas as suas instâncias, “enfatizando o quanto o modo de vida pessoal interfere na prática profissional” (p. 27).

Nossa pesquisa se insere nesse contexto de estudos, buscando “recolocar os professores no centro dos debates educativos e das problemáticas de investigação como informa Nóvoa (2007, p. 15), pois progressivamente, a atenção exclusiva às práticas de ensino tem vindo a ser completada por um olhar sobre a vida e a pessoa do professor”.

Desta forma, o olhar sobre os saberes dos professores parte de uma nova compreensão, ou seja, o modo de ensinar, de lidar com a sala de aula e de ser professor tem uma relação direta com a maneira de sermos nós mesmos enquanto pessoa, porque “É impossível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal” (NÓVOA, 2007, p. 17 – grifos do autor).

Nessa perspectiva, compreendemos os saberes docentes como o elemento central na construção de uma identidade profissional, já que esses saberes dizem respeito à maneira do *ser profissional* do professor.

Apesar do reconhecimento dado à pessoa do professor e considerar sua identidade profissional um ponto-chave na discussão dos saberes docentes, o objetivo é também escapar de uma abordagem que se centra demasiadamente na pessoa do professor, na dimensão cognitiva, nos seus processos mentais e acabar por desconsiderar os processos sociais envolvidos, caindo no que Tardif (2010) denomina de “mentalismo”.

Tardif (2010)⁸ caracteriza os saberes dos professores afirmando a existência de uma diversidade de tipologias que podem ser compreendidas a partir de suas fontes sociais e os modos pelos quais se integram no trabalho docente, como se pode ver no quadro a seguir:

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária.
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Quadro 1 – Os saberes dos professores

Fonte: TARDIF (2010, p. 63).

⁸ O autor define duas abordagens extremas que imperam as pesquisas sobre saberes docentes, a fim de definir seu viés entre: “mentalismo” e o “sociologismo”. O “mentalismo” considera os saberes dos professores como processos mentais e os reduzem a representações, imagens, esquemas etc. Já o “sociologismo” se dirige a outro extremo que consiste em supervalorizar o aspecto social da construção dos saberes dos professores, descartando qualquer interferência do professor como sujeito construtor de uma realidade e de uma subjetividade. Neste segundo extremo, a explicação dos saberes sempre vem regido sobre alguma forma de dominação social, se refere a forças sociais que acabam por privar os professores de agir, reagir e inventar sua própria realidade.

A partir do quadro é possível perceber a diversidade de fontes das quais os saberes dos professores podem advir. Contudo, é preciso ressaltar, a dificuldade de apreender através das falas dos professores a origem dos seus saberes (TARDIF, 2010, p. 64).

No que se refere à natureza dos saberes docentes Tardif (2010) resalta a temporalidade como uma característica relevante. Este termo se refere ao caráter progressivo de aquisição e de construção dos saberes que se dá “no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional [...] não se limita à história escolar ou familiar dos professores. Ela também se aplica diretamente à sua carreira, carreira essa compreendida como um processo temporal marcado pela construção do saber profissional ⁹.

Os saberes dos professores são, também, essencialmente heterogêneos, plurais e compósitos, no sentido de serem compostos pela complexidade de saberes que se articulam de diversas maneiras, provenientes de diversas fontes. “[...] Pode-se dizer que o saber profissional está, de um certo modo, na confluência de vários saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educacionais, das universidades, etc” (p. 19).

Para explicitar que o saber docente não é uma unidade teórica, mas antes, é composto por uma diversidade de conhecimentos, atitudes etc, Tardif (2010) utiliza o termo sincretismo. Além disso, o termo é também utilizado para explicar que os saberes dos professores não advêm das pesquisas educacionais e são aplicadas. O autor aponta que estes professores ressignificam os conhecimentos, os reinventam, principalmente por lidarem com questões únicas na sala de aula que não se encaixam às técnicas. Por fim, entende-se por sincretismo o amplo leque de saberes que o professor utiliza.

Tardif (2010), ainda, defende que os professores são produtores de um saber específico da profissão e que isto deve ser reconhecido pelas políticas de formação de professores que atualmente desconsideram a opinião, experiência e postura dos professores, impondo reformas educacionais que vem de cima para baixo. Também os pesquisadores universitários devem reconhecer o lugar dos professores como sujeitos que constituem a própria profissão, porque, muitas vezes, aos professores é atribuído o papel de objeto de pesquisa desconsiderando suas potencialidades como colaboradores que podem influenciar nas decisões etc. De acordo com Gauthier (1998, p. 17) apesar

⁹ *Ibidem*, p. 19, 20.

do ofício de professor ser exercido em praticamente todo o mundo, desde a Antiguidade¹⁰, portanto, há muito tempo, “ainda se sabe muito pouco a respeito dos fenômenos que lhe são inerentes”. Acrescenta o autor que a profissionalização do ensino demanda um profundo conhecimento dos saberes profissionais docentes.

A falta de legitimidade da profissão docente é evidenciada, por exemplo, pela ausência de credibilidade dos saberes docentes. Existem crenças que tornam o ofício de professor um ofício que não necessita de saberes específicos. Por meio de falsas ideias, como “Basta conhecer o conteúdo”; “Basta ter talento”; “Basta ter bom senso”; “Basta ter intuição”; “Basta ter experiência”; “Basta ter cultura”, há uma desvalorização do saber dos professores, contrariando o movimento que luta pela profissionalização do ensino.

No sentido inverso, mas não menos equivocado, existe um grupo que estimula e apoia a profissionalização da educação, acabando por criar uma pedagogia científica que não apresenta uma correspondência com a realidade educativa, salienta o autor. Produzem-se “ciências” inúteis para os professores; constroem-se saberes que não apresentam correspondência a nenhum ofício. Os cientistas elaboram o que Gauthier (p. 25) chama de “saberes sem ofício”.

Pimenta (2007, p. 16) em concordância com a afirmativa acima, comenta que:

(...) os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco têm contribuído para gerar uma nova identidade profissional docente.

Neste contexto, como afirma Pimenta (p. 16), surgem pesquisas sobre a experiência e sobre a prática profissional, sobre a identidade e sobre saberes docentes, que buscam contribuir para a progressiva construção de alternativas na formação dos educadores.

Pimenta (2007, p.19) ao discutir sobre a importância de se construir uma identidade profissional docente para que se possa constituir um estatuto de legalidade da profissão, afirma que: “mobilizar os saberes da experiência é, pois, o primeiro passo [...] que se propõe a mediar o processo de construção de identidade dos futuros professores”.

¹⁰ Embora o exato período histórico não seja definido por Gauthier (1998), entende-se que se refere às civilizações gregas e romanas. Para fim de comparação, Sócrates, Platão e Aristóteles referência intelectual da época viveram entre 469 - 322 a.C..

Com relação ao saber experiencial, Gauthier (1998, p.24) assegura que ocupa um lugar importante na prática do professor, assim como em todo e qualquer ofício, porém: “esse saber experiencial não pode representar a totalidade do saber docente. Ele precisa ser alimentado, orientado por um conhecimento anterior mais formal que pode servir de apoio para interpretar os acontecimentos presentes e inventar soluções novas”.

Os saberes da experiência são uma produção cotidiana que podem estar relacionados com uma prática repensada e re-analisada no intuito de produzir novas ações e percepções sobre o seu próprio trabalho, se o professor exercer a reflexividade. Esta constatação traz um novo sentido à formação dos professores que deve passar a considerá-lo não como técnico-operário, executor de tarefas, mas como produtor de um saber profissional.

Nunes (2004), ao estudar sobre condições de produção e formas de manifestação dos saberes experienciais dos professores de uma escola considerada referência afirma que os saberes experienciais são compostos:

Pelo saber do quê e do como ensinar que o professor adquiriu e construiu durante a sua carreira, a partir das condições próprias de trabalho. Esse saber vai se constituindo na medida em que o professor, em seu cotidiano, se depara com situações inéditas e se questiona sobre a utilização dos conhecimentos adquiridos na formação. A sua existência é reconhecida pelos professores que relatam recorrer a ele constantemente, construindo-o e utilizando-o em suas práticas cotidianas, incrementando sua formação e o seu trabalho (NUNES, 2004, p. 142).

Nunes (2004) afirma que os saberes experienciais não se encontram no mesmo patamar de relevância dos demais saberes. Acrescenta que os saberes da experiência são de “difícil mensuração e conceituação, pois é singular e único” (p. 142).

Tardif (2010) afirma que a experiência de trabalho deve ser considerada enquanto fundamento do ser profissional, e que isto demanda repensar a formação para o magistério. Com essa percepção sobre os saberes, o autor afirma que em sua pesquisa detectou nas falas dos professores que estes atribuem importância para os saberes a depender da sua utilização no dia-a-dia. Além disso, a experiência parece constituir a base, o fundamento das competências profissionais e do desenvolvimento das práticas educativas cotidianas.

Nesse sentido, sublinhando o lugar da experiência na pesquisa que desenvolvemos, procuramos ouvir professoras que são reconhecidas pelos seus saberes, percebendo-as como sujeitos detentores de uma memória escolar que merece ser

socializada, e adquire relevância em um contexto de sujeitos produtores de saberes. Estas professoras são protagonistas desta pesquisa por serem consideradas referências em um contexto de formação muitas vezes adverso. A perspectiva de pesquisa que adotamos, encontra respaldo em Tardif (2010) que propõe a elaboração de um repertório de conhecimentos nos cursos de formação que abarque os saberes profissionais, baseados no cotidiano escolar, na realidade didática, social da sala de aula, e na realidade organizacional da escola etc, além dos tradicionais saberes disciplinares, de maneira que se estabeleçam relações no currículo e que as disciplinas não sejam isoladas umas das outras, para que se possa compreendê-las na sua totalidade.

Desse modo, os professores em atuação são percebidos como produtores de um conhecimento profissional específico, que merece ser valorizado nos cursos de formação, de maneira que este se aproxime mais da realidade escolar. Na tentativa de proteger o professor do choque de realidade, são promovidas parcerias entre pesquisadores e professores, aproximando a pesquisa da realidade, e recolocando os atores em seu verdadeiro lugar de pertença, ao invés de meros expectadores da sua própria realidade, como acontece em muitas pesquisas educacionais atuais (TARDIF, 2010).

Além das contribuições de Tardif (2010), Pimenta (2007), Gauthier (1998) e Nunes (2004), Perrenoud (2000)¹¹ ao se referir às competências necessárias ao ensinar, traz à tona saberes e posturas que contemplem as demandas que dizem respeito ao ofício de professor, e reforça a necessidade de reflexão sobre os saberes docentes e suas atribuições. De fato, a ideia de competências engloba a “capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação (p. 15).” Assim, apesar de competência não ser sinônimo de saber ou de atitude, Perrenoud (2000) afirma que é a integração de tais recursos.

Deste modo, as competências para ensinar pressupõem noção das demandas da rotina do professor e os saberes necessários para que estas se desenvolvam ou para que se coloque em prática determinada competência que já se possui.

¹¹ Sua obra “As 10 novas competências para ensinar” embora pareça normativa, surge na tentativa de legitimar e sistematizar competências que os professores vêm atualmente se servindo, visando o que futuramente poderão realizar, em prol de estabelecer um futuro, um horizonte para o ofício docente. É interessante que o próprio autor expõe sua parcialidade, esclarecendo que a obra é fruto de disputas ideológicas, sendo na verdade, um consenso originado de intensos debates.

Assim, as professoras consideradas referências, participantes dessa pesquisa, ao explicitarem seus saberes, suas práticas, acabaram por evidenciar suas competências, no sentido exposto por Perrenoud (2000), desencadeando um processo interessante de reflexão sobre própria formação e prática profissional.

No contexto desta pesquisa, a discussão sobre os saberes docentes nos remete a pensar sobre o processo de aquisição desses saberes, mais especificamente os processos de aprendizagem profissional da docência.

1.3 Como os professores aprendem sua profissão? Perspectivas sobre a aprendizagem da docência.

Como as professoras aprendem a docência? Como desenvolvem estratégias e saberes para superar os desafios diários da profissão, destacando-se como referências? Qual a relevância do saber da experiência neste processo? Essas questões, intrínsecas à nossa pesquisa, nos remetem a pensar sobre a aprendizagem da docência e estabelecer uma interlocução com autores que tem investido nesse campo de conhecimento como: Mizukami (1996); Schön (1995); Imbéron, (2000).

Dentre os autores que discutem sobre a aprendizagem profissional da docência, podemos destacar o trabalho de Mizukami (1996). A autora afirma que aprender a ensinar é “um processo que perpassa toda a trajetória profissional das professoras, mesmo após a consolidação profissional.” Neste sentido, a aprendizagem da docência não possui um momento estático e único de desenvolvimento; antes se constitui em uma continuidade e em um constante aprendizado. Além disso, em sua pesquisa a autora percebeu que as professoras atribuem constantemente à experiência docente um relevante momento para “estabelecimento de relações, realização de ‘diferentes leituras’ e modificação tanto das concepções que possuíam quanto da prática que realizavam” (p. 85).

A autora acrescenta que todo o desenvolvimento na carreira, das docentes, ocorre ao longo da trajetória de exercício profissional, no contexto da formação inicial, da formação continuada e também na experiência profissional. Assim, “ao longo da trajetória profissional, o professor vai realizando, aos poucos, sínteses pessoais que contemplam diferentes tipos de conhecimento, inclusive os da prática”¹².

¹² *Idem*, p. 85.

Neste contexto, a formação de professores demanda devida atenção, pois o processo formativo marca a carreira docente nos aspectos cognitivos, sociais e inclusive no modo de aprender a ensinar. Além desses aspectos faz-se necessário pensar, também, os modelos que orientam a formação desses professores. Aqui nos reportamos aos modelos de racionalidade técnica e racionalidade prática que são concepções norteadoras de formação de professores (MIZUKAMI *et al.*, 2002).

No modelo de racionalidade técnica, fortemente influenciado pelo positivismo e pela ciência moderna, o professor é visto como um técnico que deve executar os conhecimentos e técnicas aprendidas nos cursos de formação. O conhecimento profissional é entendido como “um conjunto de fatos, princípios, regras e procedimentos que se aplicam diretamente a problemas instrumentais” (MIZUKAMI *et al.*, 2002, p. 13). Contudo, a realidade da instituição escolar mudou, assim como as demandas que a sociedade faz a ela. A transmissão da informação se dá de maneira cada vez mais acelerada. Vivemos em um mundo em constante transformação e renovação. O saber disciplinar e o conhecimento didático não são mais suficientes para lidar com a complexidade da realidade educativa, o que se contrapõe à exclusividade do modelo de racionalidade técnica como referência para atender aos desafios postos à escola.

Há de se acrescentar que qualquer situação de ensino é incerta, única e complexa o suficiente para não se adequar à lista de técnicas que se possa formular para lidar com a diversidade de situações escolares. Além disso, os problemas que se vivenciam na escola ultrapassam as soluções instrumentais, principalmente porque nenhuma teoria educativa única seria capaz de responder a todas as questões e demandas da escola (MIZUKAMI *et al.*, 2002, p. 15).

Como questionamento do modelo de racionalidade técnica se impõe o modelo de racionalidade prática trazendo contribuição aos cursos de formação de professores. No que tange ao processo de aprendizagem da docência esse passa a ser concebido como um *continuum*, em que o docente deve exercer sua reflexividade, sua criatividade, se tornando um pesquisador da sua própria prática, no sentido de construir seus saberes e identidade profissional transpondo os saberes pedagógicos, disciplinares, específicos para sua realidade nas práticas educativas.

A racionalidade prática questiona a lógica da superioridade da teoria sobre a prática, da supervalorização da técnica em detrimento da vivência, da realidade educativa, e traz novos sentidos ao modelo de formação de professores em vigor. O conhecimento sobre didática, relação professor-aluno está na realidade educativa e não

nas técnicas que existem alienadas da sala de aula. A formação dos professores é percebida como um processo contínuo e não feito de momentos estáticos de transmissão de técnicas em que o professor é mero reproduzidor e aplicador das mesmas. Antes o sujeito em formação é criativo e tem potencialidade artística de inventar e reinventar sua realidade e sua prática educativa.

Imbernón (2000) traz uma contribuição para se entender o aprendizado da profissão docente. O autor faz uma análise mais ampla a respeito da experiência docente e do aprendizado da profissão, distinguindo períodos na vida do professor que favorecem a aprendizagem profissional, tais como: experiência enquanto estudante; formação inicial; iniciação à docência e a formação permanente.

No que se refere à experiência enquanto estudante esta é indicada como um primeiro contato que o professor tem com a escola e que pressupõe anos de dedicação e de socialização anterior à própria escolha profissional do futuro professor e, por isso, tem um imenso significado na sua trajetória.

Em relação à formação inicial, é entendida como período em que se socializam os saberes da profissão ao futuro docente e que representa uma aproximação mais sistematizada da profissão. O olhar se diferencia do primeiro momento em que a vivência se dá de maneira natural e com outros objetivos, para a formação intencional, sistemática e institucional.

Sobre a iniciação à docência, o autor entende que é o momento de produção de esquemas, estratégias e conhecimentos, revelando as competências e habilidades que o professor vem desenvolvendo no contato com a prática. Nesta etapa o conhecimento adquirido na formação inicial é reformulado e rearranjado no intuito de ser transposto para a ação. É o momento de desenvolvimento dos saberes profissionais.

Por último, a formação permanente possui a função de ressignificar e fornecer conhecimentos para se questionar a prática educativa consolidada dos professores no sentido de reorientá-la por meio da teoria (seja a fim de inovar, ou apenas no sentido de reestruturar) para recompor o equilíbrio entre a prática educativa e as concepções teóricas (IMBERNÓN, 2000, p.58-59).

Embora estes períodos sejam considerados como marcos importantes na aprendizagem profissional, não são de maneira alguma estáticos, mas trazem um significado aos estudos de trajetória profissional que se orientam justamente como um *continuum*. A vida de estudante, a formação inicial, a iniciação à docência, a formação

permanente são etapas importantes na compreensão do todo de uma trajetória profissional se consideradas na sua complexidade.

Considerando, portanto, a complexidade da aprendizagem da docência, é possível evidenciar que os professores estabelecem quadros referenciais que os orientarão na sua prática, gerando concepções, regras, princípios de ação que não surgem inteiramente do meio de sua convivência, nem somente de suas opções pessoais. Os padrões que o professor estabelece são resultados de embates de idéias concebidas desde o primeiro contato com a escola como estudante e também no desenvolvimento de conceitos na formação em âmbito institucional, durante sua trajetória profissional (MIZUKAMI, 1996).

Esses embates de ideias concebidas e saberes travados na atuação docente demandam uma posição reflexiva e auto-crítica por parte do professor que é capaz de reformular as situações em seu imaginário possibilitando outras perspectivas e caminhos possíveis para sua prática educativa.

Assim, a reflexão é um relevante componente do processo de aprendizagem do profissional docente, e conforme Schön (1995), em um trabalho que versa sobre o professor como profissional reflexivo, analisa a reflexão em três perspectivas: conhecimento-na-ação; reflexão-na-ação e reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação.

Primeiramente, temos o conhecimento-na-ação que é a reflexão que orienta a prática de qualquer atividade humana. É o saber-fazer e é fruto da experiência. Já a reflexão-na-ação é um processo de diálogo com a situação problemática que ocorre enquanto o sujeito está em contato com a mesma. Este processo é de extrema riqueza na formação do professor, pois o auxilia a aprender a agir em situações incertas e novas. E quanto à reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação é uma análise que o indivíduo faz a *posteriori* sobre a ação educativa propriamente dita e sobre a representação que construiu no momento de sua ação, visando formular uma nova ação.

Analisando mais particularmente esse modelo reflexivo, e também artístico, da formação de professores, pode-se evidenciar que a prática adquire papel central no processo formativo. Assim, para facilitar a aprendizagem da profissão, o curso de formação deve oferecer momentos de prática que estejam entre a realidade e a simulação, representando a realidade com suas características para o futuro profissional, mas protegendo-o das pressões e riscos reais que ultrapassam sua capacidade de assimilação e reação (SCHÖN, 1995).

Josso (2004, p. 39) analisa o processo formativo de aprendizagem da docência, afirmando: “Formar-se é integrar numa prática o saber-fazer e os conhecimentos, na pluralidade de registros [...]. Aprender designa então, mais especificamente, o próprio processo de integração.” Nesse sentido, o processo de integrar os conhecimentos acontece à luz das experiências que o professor vive. Assim, nossa perspectiva é que a aprendizagem da docência possui relevância à medida que é fruto de experiências e por isso, dedicaremos então a explicitar o conceito de experiência utilizado.

1.4 A relevância da experiência na formação e na consolidação da prática docente

À medida que nos dedicávamos à análise das narrativas, percebemos que experiência era uma categoria que emergia nas falas e atitudes relatadas das professoras. Nesse sentido, para estendermos as narrativas das professoras que virão nos capítulos seguintes, pensamos ser necessária uma revisão sobre a categoria experiência.

Para Dewey experiência é algo que transforma, que modifica o sujeito. E esta transformação incide sobre as condições objetivas que se tornará um “lugar” propício para que novas experiências ocorram. As novas experiências se incidirão, portanto, no sujeito transformado pela experiência anterior; se incidirão sobre as experiências passadas.

A experiência tem potencialidade de possuir um valor educativo ou “deseducativo” e o que distingue a sua qualidade é a continuidade da mesma. Sua continuidade significa que “toda experiência tanto toma algo das experiências passadas quanto modifica de algum modo a qualidade das experiências que virão” (DEWEY, 2010, p. 36). Ou seja, uma experiência possui um valor educativo, qualitativo, à medida que acrescenta algo ao sujeito e o faça desenvolver de alguma forma, em algum aspecto. Além disso, Dewey (1980, p. 89,90) citado por Diniz-Pereira (2010, p. 89) acrescenta:

A experiência, em seu sentido vital, define-se por aquelas situações e episódios que chamamos espontaneamente de ‘experiências reais’; por aquelas coisas das quais dizemos, quando as lembramos ‘aquela *foi* uma experiência’. Pode ter sido algo de enorme importância [...]. Ou pode ter sido algo relativamente insignificante – e que, talvez, por causa mesmo de sua insignificância, ilustra melhor o que é ser uma experiência. [...] Distinguem-se como uma lembrança memorável.

Assim, a experiência possui uma potencialidade de revigorar, de transformar, de progredir, de elevar o que se encontrava na rotina de mesmos pensamentos, conceitos, atitudes etc. Podemos transformar-nos quando experimentamos algo diferente.

Maxine Greene (2010, p. 100) em seu comentário crítico sobre a obra de Dewey “Experiência e Educação” analisa:

Para Dewey, a noção de experiência se referia a todas as transações humanas, todos os encontros entre o mundo físico e o mundo humano. O que quer que a educação pudesse significar, teria que envolver uma reflexão maior sobre a experiência vivida, um pensamento mais profundo e uma consciência maior do modo como somos no mundo.

Assim, podemos perceber que para tal autor a experiência é o que traz significado para a vida humana, sendo tal conceituação uma compreensão ampla das relações estabelecidas entre os humanos, sujeitos sociais, e o ambiente que os cerca.

Já Larrosa (2002) busca o significado de “experiência” em diversas línguas e conclui que experiência não é aquilo que se passa, mas aquilo que “*nos* passa, que *nos* acontece, que *nos* toca.” (p. 21) Nesta concepção, a experiência possui um valor pessoal de atribuição de sentidos ao que compreendemos e percebemos ao nosso redor. O autor considera que a sociedade da informação e do conhecimento acaba por proporcionar ambientes e lugares cada vez menos propício para que ocorram experiências.

E ainda Dewey (2010) afirma que as experiências são consequência da interação de fatores internos e externos ao indivíduo. São totalmente individuais e totalmente sociais. A importância desses fatores é igual. Não existe a experiência apenas fruto de esquemas mentais, ou apenas fruto de imposição social, sem a participação do indivíduo.

Para Josso (2004), existem três sentidos atribuídos à “experiência”. O primeiro deles é o “ter experiência”: é o que nos acontece de maneira a nos surpreender; é algo não planejado, esperado; simplesmente experimentamos situações, sentimentos novos que geraram alguma transformação na maneira de perceber o mundo. Pode ser uma fatalidade, ou um simples gesto de outra pessoa, um simples insight, ou uma transformação radical ocasionado por um acidente etc.

Já o segundo tipo de experiência é o “fazer experiência”: é aquela a que formulamos expectativas, que precede um investimento; há a intenção de aprendizado, de experiência. Nessa segunda elaboração de experiência podemos enquadrar a formação institucionalizada, aquela que requer matrícula, escolha de curso,

deslocamento da pessoa para que assista aulas etc. Neste exemplo há intenção de que se aprenda algo, de que se torne algo ao fim do curso, por exemplo, ainda que nesse mesmo ambiente seja possível a ocorrência de experiências não “premeditadas” pelo sujeito.

Em uma terceira elaboração sobre a experiência se encontra o “pensar sobre as experiências”. Nesse caso, a reflexão posterior à experiência (da primeira ou segunda categoria) proporciona novo sentido à experiência refletida. Essa categoria se faz presente em pessoas que refletem após experimentarem algumas situações e que acabam por reformular suas experiências através do seu poder de reflexão e abstração. Esta categoria é um exercício de pessoas que possuem um posicionamento crítico em relação a si mesmo, à sociedade, e a relação dele mesmo com o mundo.

Durkheim, citado por Diniz-Pereira (2010, p. 87), ressalta a importância da reflexão na formação de professores colocando que:

[...] o único meio de [...] impedir [a educação] de cair sob o jugo do hábito e degenerar em automatismo maquinal e imutável é mantê-la sempre na expectativa pela reflexão. [...] A reflexão é, por excelência, a força antagonista da rotina, e a rotina é o obstáculo aos progressos necessários (DURKHEIM, 2001, p. 84).

Diante dessa citação, entendemos a reflexão como o caminho para objetivar as mudanças possíveis na rotina escolar. E que na verdade, a rotina tem a potencialidade de excluir as novidades em defesa do que está estabelecido, que pode até ser cômodo, mas muitas vezes não é suficiente, satisfatório. A experiência produz progressos quando é submetida à reflexão.

Diniz-Pereira (2010) afirma que a discussão sobre a epistemologia da experiência teve impulso com o movimento em prol da profissionalização docente. Nessa discussão se defende que a relação teoria e prática na formação de professores precisa ser revista para que se proporcione uma formação mais coesa com a realidade a ser enfrentada. Neste sentido, a experiência na formação de professores ganha especial distinção, por ser na verdade impulsionadora de novas práticas e de novas alternativas para a escola atual.

Dewey (2010) tece uma análise sobre escola “tradicional” e escola “progressiva”, atribuindo à noção de experiência o diferencial entre uma e outra. Assim, argumenta e estuda os limites e avanços de ambas abordagens, evidenciando que nenhuma delas é suficiente por si própria. Nega ainda o antagonismo entre as

abordagens e também defende que sua posição não é em prol de um adjetivo promissor afixado à palavra educação, seja ele qual for. Seu foco de discussão e questionamento é justamente a natureza da educação - e não os adjetivos que o compõem - e por isso justifica seu interesse pela experiência.

Ademais, evidencia os princípios para uma nova escola e as condições essenciais para seu êxito e admite que não seria um caminho fácil. Nessa nova proposta, a ênfase é que o aluno e o professor se situem enquanto sujeitos que experimentam. Ambos como sujeitos ativos frente ao seu próprio processo de aprendizagem. Neste sentido, o foco da escola nova passa a ser o desenvolvimento de pessoas com visão crítica de mundo e de si mesmo, que desenvolvam a reflexividade.

A experiência possui uma relevância particular na formação do docente. Essa relevância se dá principalmente porque “a experiência constitui um referencial que nos ajuda a avaliar uma situação, uma atividade, um acontecimento novo” (JOSSO, 2004, p. 49). Ou seja, a experiência pode funcionar como um crivo para que o sujeito analise e entenda diversas situações. Especialmente para a formação de docentes, é possível perceber que a experiência é o que move professores no processo de analisar e lidar com situações novas na sala de aula. O que a autora supracitada afirma tem íntima relação com o processo de aprendizagem da docência, pois o ofício docente é constituído também pela prática que vai sendo construída pelo professor. Nunes (2004, p. 49) assegura:

No caso dos professores essa experiência se constrói no decorrer da profissão, através das ações e decisões pedagógicas tomadas diante de determinadas situações, nas interações dos pares, considerando os contextos em que estão inseridos, constituindo-se assim em um saber. É um saber oriundo do cotidiano prático e do meio vivenciado pelo professor que apresenta uma natureza dinâmica e interativa.

Os professores, então, constituem os seus saberes a partir da experiência da qual são sujeitos ativos na medida em que reescrevem suas experiências transpondo-as para consolidação de suas práticas docentes. Há quem nomeie (TARDIF, 1991, p. 228) “estilos de ensino”, “macetes”, “personalidade profissional” para denominar uma identidade profissional que se expressa na sua prática docente consolidada no cotidiano. Isso não significa que as práticas já consolidadas por professores experientes não se caracterizem também por improviso e criatividade, já que são próprias do ofício. Entretanto, parece haver uma base que orienta o estilo e as maneiras de fazer, de resolver, de ensinar.

Diante das reflexões até então desenvolvidas sobre a categoria experiência temos elementos que subsidiam o nosso trabalho com as professoras consideradas com experiência reconhecida. Contudo, há que se destacar, respaldando-nos em Dewey (2010, p. 38) que a experiência não é sinônimo de formação, mas “toda experiência é uma força em movimento. Seu valor só pode ser julgado com base em para que e em para onde ela se move”. Esta percepção evidencia que o valor das experiências vividas pelas professoras será reconhecido se houver coerência na sua razão com os motivos educacionais, além de ter um propósito claro. Experiências sem sentido, sem motivos e sem propósitos são experiências pouco reconhecidas.

Pensar sobre a experiência do professor “em para que e em para onde ela se move” (DEWEY, 2010) nos leva a refletir sobre a complexidade da questão, pois nos dispomos a considerar as experiências cabíveis de serem percebidas, pois sabemos que existe uma parte relevante destas experiências que apenas o sujeito individual usufrui. Neste sentido, experiências reconhecidas se referem àquelas que se tornam passíveis de serem analisadas e percebidas por meio de sua transposição para a prática, resultado de um processo de exteriorização.

Nesse sentido, podemos dizer que uma experiência só é reconhecida quando se mostra para terceiros. Isso acontece ao promover mudança de atitudes no profissional, ao exteriorizar maturidade adquirida como profissional para lidar com as mais diversas situações e também na medida em que os docentes consolidam uma prática a partir do “erro e acerto”.

A referência à experiência reconhecida, portanto, é por considerar as professoras que possuem uma prática docente consolidada e conhecida como diferenciada no seu contexto de atuação. Explicitaremos adiante, no capítulo referente à metodologia da pesquisa, os critérios utilizados na seleção dos sujeitos.

1.5 A narrativa como caminho metodológico alcançando percursos formativos

A propósito das intenções de pesquisa, que é justamente analisar como professoras experientes das séries iniciais do Ensino Fundamental construíram seus saberes profissionais no contexto de atuação profissional durante sua trajetória de vida, buscamos referenciais que nos auxiliassem a descortinar e compreender as histórias de vida profissional das professoras; que possibilitassem a compreensão da construção dos saberes das professoras no processo de aprendizagem da docência.

Em nossas primeiras incursões pela literatura identificamos o estado da arte produzido por Bueno et al (2006) que compreendeu o período de 1985 a 2003, e foram analisados estudos a respeito de história de vida e autobiografias que tivessem como foco a formação e a profissão de professores. A autora aponta a crescente valorização dos estudos sobre a vida de professores nas pesquisas em educação, o que acarreta um impacto não só no modo de fazer ciência na educação, mas também sobre as temáticas que envolvem os estudos com professores. Assim, destaca-se o surgimento de novas temáticas de estudo no campo da profissão docente e da formação de professores, principalmente estudos sobre a identidade docente e a profissionalização. Além dessas mudanças, a autora sinaliza a ênfase na maneira que o adulto aprende, e como o professor interpreta sua própria aprendizagem (BUENO et al., 2006).

Aliada a este destaque aos estudos biográficos e as histórias de vida nos estudos atuais, percebemos que o processo de “caminhar para si”¹³, considerando que as narrativas de vida são processos de auto-conhecimento e de encontro com a história de si mesmo, e a reflexão pessoal dos próprios percursos formativos trilhados pelas participantes dessa pesquisa poderiam nos fornecer uma discussão mais substancial sobre a construção dos saberes práticos.

Nóvoa (2007, p. 18) justifica a utilização atual das narrativas de vida, histórias de vida, incluídas na abordagem (auto) biográfica, através da “insatisfação das ciências sociais em relação ao tipo de saber produzido e da necessidade de uma renovação dos modos de conhecimento científico.” Neste sentido, este tipo de abordagem surgiu como um novo caminho metodológico para se chegar a lugares inalcançáveis anteriormente pelos métodos positivistas, quantitativos. A subjetividade outrora ignorada dos estudos da ciência clássica ganha a cena aos poucos se legitimando como um método viável, relevante e coerente.

Ferenc (2005, p. 67) em sua pesquisa de doutorado “Como os professores universitários aprendem a ensinar?” utilizou a narrativa como metodologia e concluiu que: “o sujeito que expõe a sua vida não apenas fornece explicação sobre suas vivências, mas se encontra implicado, envolvido com as próprias vivências. Esse processo acaba por desencadear, assim, um processo formativo”.

Neste sentido, o propósito da narrativa de vida na educação pode ser o de pesquisar propriamente uma dada realidade e/ou propiciar um espaço formativo. Sendo

¹³ A expressão é o título da obra: JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

que a reflexão ocorrerá de maneira mais intensa no segundo propósito, por ser um processo direcionado a este fim. Porém conforme concluiu a autora supracitada, de alguma forma, a pesquisa que trabalha com narrativas também possibilita o desenvolvimento de um processo reflexivo, formativo.

Para Moita (2007, p. 115) um percurso de vida é um percurso de formação, já que o sujeito aprendente, se forma a partir de um processo de vivências formativas, pois:

Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e sobretudo o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos.

A narrativa do percurso formativo é, portanto, essencial para compreender os percursos da pessoa. E os caminhos trilhados pela pessoa devem ser compreendidos à partir da construção e reconstrução feitas pela própria pessoa no processo de narrar sua vida.

Assim, o conceito que orientará esta pesquisa passa primeiramente pela afirmação de Ferraroti (1988):

Toda a vida humana se revela, até nos seus aspectos menos generalizáveis, como a síntese vertical de uma história social. [...] o nosso sistema social encontra-se integralmente em cada um dos nossos actos, [sic] em cada um dos nossos sonhos, delírios, obras, comportamentos. E a história deste sistema está contida por inteiro na história da nossa vida individual (p. 26).

A narrativa de uma pessoa não é mais a exposição de uma vida individual, com “pouco” valor social e valor de pesquisa. O *eu* do sujeito narrado não é mais um *eu* único, cuja essência é puramente individual. Antes, a história do sujeito contempla a história social, pois, este sujeito é ativo na história do coletivo e também por conter em sua identidade a história social.

Também preocupada com a representatividade das narrativas de vida, Araújo (2000, p. 282) em seu estudo com biografia de cinco professoras salienta que:

[...] o objetivo central é revelar a própria subjetividade que contém, fornecendo uma visão genuína do mundo e das condições em que cada informante se vê localizado(a). [...] Nesta investigação tive a oportunidade de me encontrar com cinco professoras e cada uma das

suas histórias de vida apresenta-se como exemplar e específica, notando-se a diversidade de trajetórias e as diferentes subjetividades.

Os estudos aqui apresentados sublinham a riqueza da subjetividade existente em cada indivíduo, e supera a preocupação com uma representação da coletividade, pois, na verdade, a generalização não é necessariamente um objetivo de quem trabalha com este tipo de metodologia.

Assim, a subjetividade possui uma relevância especial de representatividade e integralidade do sujeito ao social, já que o objetivo maior é de se alcançar o que o sujeito em si representa. Neste sentido, esta pesquisa se identifica com esta percepção na medida em que busca em professoras referências a singularidade que seja capaz de trazer uma contribuição para o coletivo.

Connelly e Clandinin (1990, p 2, tradução nossa)¹⁴ afirmam que o “estudo das narrativas é o estudo das formas como os seres humanos experimentam o mundo.” Esta conceituação de narrativa possui um significado particular para esta pesquisa que se interessa em captar as formas que as professoras entrevistadas experimentaram o mundo, e principalmente como estas experiências trouxeram sentido para a formação de cada uma.

Os autores reforçam a noção de que as narrativas devem ser utilizadas no intuito de se fazer ouvir a voz dos professores que são parte essencial do seu espaço profissional. Apesar da constatação:

Isso não significa que o pesquisador é silenciado no processo da pesquisa narrativa, mas que o professor, que tem estado mudo por muito tempo no relacionamento da pesquisa, recebe tempo e espaço para contar sua história, de forma que ela também ganha a autoridade e a validade que a história da pesquisa há muito já adquiriu. A pesquisa narrativa é, no entanto, um processo de colaboração que envolve o contar e recontar mútuo de histórias à medida que a pesquisa avança (CONNELLY; CLANDININ, 1990, p. 5, tradução nossa).

Desta forma, o pesquisador é entendido como participante da narrativa, cuja voz não está silenciada. Na verdade, a parcialidade do sujeito que pesquisa está colocada no narrar do participante da pesquisa que a reconstrói também visando atingir de alguma forma o sujeito que a escuta.

¹⁴ CONNELLY, M. F. & CLANDININ, D. J. Stories of experience and narrative inquiry. **Educational Research**, v.19, n. 5, 2-14. 1990. Tradução disponibilizada por Alvanize Valente Fernandes Ferenc.

Além destas noções que nos auxiliam na compreensão do conceito de narrativa utilizado, nos deparamos com a constatação de que as narrativas podem ser utilizadas com finalidade de formar professores.

Nóvoa, Finger (1988) organizaram um livro¹⁵ que foi fruto de um projeto que se caracterizou como um espaço de formação permanente para professores formadores na Europa. Este livro traz concretamente a possibilidade de propiciar espaços formativos através do falar sobre si mesmo, do escrever sobre si e narrar sua história de vida, de formação.

O ato de falar de si mesmo pode ser conceituado como “passagem da atividade mental interior para a sua transmissão pela linguagem”, ao mesmo tempo em que é uma passagem do vivido, qual seja uma mistura de experiências, sentimentos, subjetividades internas ao sujeito, passa para uma composição exterior, para ser compreendida, de maneira inteligível por outro sujeito (JOSSO, 1988, p. 43).

Neste sentido, a narrativa expressa significados particulares da visão do sujeito que o expõe, e passa por uma transformação no próprio sujeito que narra para que outro possa corresponder com suas expectativas com relação à sua própria história. Isso não significa que a biografia surja de imaginações e interpretações infundadas em relação à realidade. Antes, este sujeito é histórico, socialmente inserido numa relação de si consigo próprio e com o coletivo.

Com relação ao narrar sobre si, narrar sobre sua história de vida, Josso (2004, p. 478) coloca que esta abordagem permite trabalhar com experiências significativas de aprendizagens de quem narra “sua evolução nos itinerários sócio-culturais e das representações que construíram de si mesmos e do seu ambiente humano e natural”.

Nesse sentido, a autora contribui à percepção e compreensão das experiências narradas pelas professoras participantes da pesquisa, pois ainda que a palavra “experiência” não tenha aparecido com tanta frequência ao longo das entrevistas, experiência é o que perpassou todas as narrativas e as guiou na escolha do que é importante ser dito, do que é importante ser lembrado. A narrativa é justamente a seleção das experiências que possuem significado para o sujeito no momento em que narra e que possam ser ditas.

¹⁵ O livro foi organizado por Nóvoa e Finger (1988) e seu primeiro caderno “O método (auto) biográfico” foi divulgado veemente no Brasil, influenciando estudos do campo formação de professores até os dias de hoje. É composto por artigos de autores que participaram do Projeto PROSALUS que ocorreu na Europa.

Na verdade, têm-se a constatação de que “jamais atingimos diretamente o vivido”. Mas, por meio da mediação das narrativas podemos ter acesso ao vivido. Além disso, só desfrutamos o vivido traduzindo-o em histórias e narrativas. E como acrescenta a própria autora: “A vida não apresenta ‘fatos’, mas ‘palavras’: a vida narrada não é a vida. Nenhuma prática de formação pode pretender reconstituir por si só, o que seria o curso factual e objetivo do vivido” (DELORY-MOBERGER, 2008, p. 36).

Por isso, temos a clareza de que a completude das experiências significativas para o sujeito pode não se fazer presente nas entrevistas narradas. A memória seleciona e elege os pontos mais favoráveis ao sujeito. A esse respeito, Kofes (2001)¹⁶, afirma que:

O primeiro pressuposto é que não narrar alguém ou algo é um mecanismo eficaz de instituí-los, metaforicamente, como ‘mortos’. O segundo é que a memória se constrói no jogo entre as lembranças e esquecimentos e, no plano dos agentes, no embate entre o que é lembrado e o que é esquecido, entre o narrável e o inarrável. [...] o terceiro pressuposto, decorrente dos dois primeiros, considera a presença de embates políticos, permeando a constituição das narrativas e permeando a lembrança e o esquecimento (p. 12).

Na mesma linha de pensamento, dirigimos nosso estudo no sentido de nos prepararmos para a profundidade do sujeito e, ao mesmo tempo, para o limite em relação ao acesso às suas representações, percepções, experiências etc. A memória é um meio de privar o sujeito de sofrimentos e é uma forma de se defender. É o que filtra as emoções que merecem ser lembradas e que merecem por algum motivo ser esquecidas.

Bergamaschi (2002, p. 133) disserta sobre memória, afirmando ser: “lembrança, reminiscência, tempo passado, tradição, esquecimento”. Porém mais que isso, conceitua memória como algo que se refere essencialmente à identidade. Continua a autora: “Proust dizia que a memória é a garantia da identidade, é ela que possibilita dizer ‘eu’ reunindo tudo o que fomos e fizemos e tudo o que somos e fazemos, portanto, memória é a matéria-prima da existência”.

¹⁶ Kofes (2001) fez um estudo sobre a vida e a trajetória de Consuelo Caiado (1899- 1983), uma mulher “misteriosa” que viveu na cidade de Goiás (GO). O objetivo do trabalho era entender o processo de reclusão de uma mulher que teve uma vida política ativa, de uma família de prestígio na cidade. Porém, felizmente, o trabalho alcançou maiores proporções ao se deparar com as discussões feministas de Goiás, com a luta sufragista e pelo progresso feminino da época.

A autora supracitada apoia-se em Bosi (1983) para afirmar que a memória é sempre atualizada e os conteúdos que esta armazena não continuam intactos, possíveis de serem acessados em sua forma primeira a qualquer tempo. Antes, esta memória é o tempo todo “produzida no e pelo presente”. Assim, ao recordar algo, não o fazemos com imparcialidade. O ato de lembrar passa pelo filtro do presente no sentido de que é pelo presente que se olha o passado; o olhar é enviesado pelo presente.

A memória é também seletiva, como afirma Bergamaschi (2002). Não é possível apreender a globalidade de todos os fatos, nem todos os ângulos do mesmo fato. A autora ressalta a relevância da seletividade da memória na construção do nosso ser e estar, ou seja, esta função da memória é que essencial para que possamos ser constantes produtores de uma realidade e de uma identidade. Assim, evidencia que o esquecimento é uma seleção da memória que possibilita novas construções do presente.

Além disso, outro aspecto relevante na constituição das narrativas é o lugar, o espaço de inserção do sujeito da pesquisa. É preciso reconhecer o papel das sociedades em que o sujeito está imerso, para que sua biografia não seja inocentemente interpretada como um ato puro de subjetividade, caindo no excesso de individualização do sujeito. Ao mesmo tempo, a cautela é necessária para que este sujeito não se torne na narrativa apenas fruto de uma estrutura social.

Neste caminho de diálogo entre o espaço individual e o social, percebendo um sujeito que se relaciona consigo mesmo e com os outros, com o que está sendo feito por ele mesmo e o que está estruturado *a priori* externo a ele, buscamos explicitar as bases teórico-metodológica que nos orienta nessa pesquisa. Temos a compreensão de que os fatos não se apresentam puros e objetivos, pois o próprio tempo e a memória são categorias presentes no corpo de toda a narrativa e no processo de construção. E a narrativa é uma seleção no quadro do vivido, experienciado.

Capítulo 2 – CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Como já explicitado em momentos anteriores, a proposta desta pesquisa foi analisar a construção de saberes profissionais por meio das narrativas de professoras experientes das séries iniciais, cujos saberes possuam reconhecimento e legitimidade pela comunidade escolar.

Neste sentido, fizemos a opção por uma metodologia que possibilitasse uma compreensão holística do percurso formativo das professoras, dialogando com os diversos contextos em que essas transitaram e transitam, explorando questões relativas às dimensões pessoais e profissionais.

Assim, a escolha da abordagem qualitativa foi a mais pertinente, pois nos permitiu perceber os fenômenos de maneira mais global, entendendo as situações em sua complexidade e interações, sem mensurar a realidade, fragmentando-a e fazendo generalizações pouco profundas (ANDRÉ, 1995).

Segundo Ferenc (2005, p. 61): “Na abordagem qualitativa, o pesquisador precisa fazer-se sujeito, rigoroso e vigilante com suas opções e ações, sabendo-se comprometido politicamente com o conhecimento que produz”. A autora também expõe em todo momento a importância de revelar o seu papel de pesquisadora, pois “A opção pela abordagem qualitativa significa também admitir que somos, como pesquisadores, sujeitos que atribuem valor aos fatos que nos rodeiam”(p. 61).

No mesmo sentido, priorizamos expor as nossas opções, nossos caminhos metodológicos de maneira a evidenciar nossas intenções nesta pesquisa. Desta forma, resistimos à falsa ideia da neutralidade do pesquisador, que se legitima principalmente por meio de pesquisas com pouco rigor metodológico e que não revelam aos leitores os caminhos percorridos.

Tendo como orientação metodológica a abordagem qualitativa e visando compreender e explicitar os percursos formativos das professoras e a constituição dos saberes práticos e das experiências percorridas, fizemos opção pela narrativa. A narrativa tem por objetivo maior fazer conhecida uma parcela importante da sociedade, no intuito de trazer à tona experiências vividas no singular que tenham um sentido relevante no coletivo.

Pode-se dizer que a relevância do estudo de narrativa de vida se faz por meio da profundidade e riqueza das experiências vividas que significam não só um mundo

particular e único, mas um universo que tem uma configuração relevante para a pesquisa.

Com relação ao desenvolvimento da pesquisa de campo, trabalhamos com um roteiro de entrevista semi-estruturada constituído de questões que pudessem fornecer subsídios para compreender o problema de pesquisa. Contudo, as questões do roteiro foram sempre sendo reelaboradas durante as entrevistas visando atender aos objetivos da pesquisa.

Na composição do roteiro de entrevista incluímos também dois casos de ensino¹⁷ para evidenciar os saberes que as professoras mobilizariam para lidar com as situações levantadas, por trazer situações cotidianas que pudessem oferecer respostas também de ordem do cotidiano. O primeiro caso trata de uma situação adversa dentro da sala de aula e o segundo caso trata de uma situação adversa fora da sala de aula que estava afetando o rendimento dos alunos. Os casos de ensino são situações vividas na realidade educativa ou criadas para fins formativos, que trazem um caso cotidiano relevante para proporcionar reflexões. Foram utilizados por Nono (2005) para investigar a influência dos casos de ensino no desenvolvimento profissional de professoras iniciantes da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental.

Neste sentido, buscamos trabalhar com os casos de maneira a propiciar identificação das professoras com o caso e proporcionar reflexões sobre as demandas da profissão e, mais especificamente, relativas aos saberes profissionais mobilizados pelas professoras.

2.1 A escolha dos sujeitos

Nessa perspectiva, a seleção das professoras participantes da pesquisa ocorreu de maneira a contemplar profissionais docentes que fossem consideradas pela comunidade escolar como referências em relação às trajetórias profissionais, reconhecidas pela sua prática educativa, e, ainda, que se mostrassem dispostas a contribuir. Definimos, portanto, como protagonistas da pesquisa, quatro professoras que trabalham nas séries iniciais do ensino fundamental, no município de Viçosa- MG. Consideramos essa

¹⁷ “Os casos de ensino são situações que apresentam detalhes suficientes para representar uma ocorrência real, ainda que possa ser fictício, além disso, se refere a situações problemáticas capazes de ser avaliadas, discutidas e sistematizadas. Também é importante que possua sentimentos e pensamentos do professor envolvido no caso para que situe suas atitudes e posições com relação à problemática” (NONO, 2005, p. 67, 68).

amostra representativa pela densidade das entrevistas e por utilizarmos a técnica bola de neve na qual um participante da pesquisa indica outro.

A partir de uma indicação de professores do Departamento de Educação partimos para a primeira entrevistada que, por conseguinte indicaria as próximas a serem entrevistadas. A escolha dos sujeitos da pesquisa demandou discussões e análises, visto que o proposto era o de entrevistar professoras que possuem práticas reconhecidas, que fossem consideradas referências no seu contexto de atuação e que se destacassem na cidade de Viçosa-MG.

Para a escolha dos sujeitos nos apoiamos no trabalho de Huberman (1992)¹⁸ que estuda o ciclo de vida dos professores e define as seguintes fases:

Anos de Carreira	Fases/Temas da Carreira
1-3	Entrada, Tacteamento ↓
4-6	Estabilização, Consolidação de um repertório pedagógico ↙ ↘
7-25	Diversificação, "Activismo" → Questionamento ↙ ↘
25-35	Serenidade, Distanciamento afetivo → conservantismo ↙ ↘
35-40	Desinvestimento (sereno ou amargo)

Fonte: Huberman, 1992, p.47.

Quadro 2: Ciclo de vida dos professores

Diante da análise sobre a carreira do professor, definimos como participantes de nossa pesquisa, professoras que possuem mais de 25 anos de experiência no magistério, pois essa fase, segundo o autor, é caracterizada pelo mínimo tateamento e estranhamento da realidade escolar (a não ser por mudança de estabelecimento). Antes, se caracteriza como uma fase de consolidação na carreira. Assim, buscamos professoras consideradas experientes por seus pares, com a finalidade de evidenciar os saberes

¹⁸ Ainda que a investigação de Huberman (1992) não se refira ao contexto brasileiro, apoiamos nesse trabalho por acreditar na sua contribuição à nossa pesquisa e por que este pode nos fornecer pistas para se pensar a fase de desenvolvimento na carreira dos participantes da pesquisa, em uma perspectiva crítica. Vale ressaltar que, como o próprio autor aponta, os ciclos de vida apresentam uma tendência geral, mas não é algo estático e sem exceções.

desenvolvidos ou constituídos por essas profissionais, ao longo do tempo, por meio da experiência.

A fase que selecionamos para esta pesquisa, mais de 25 anos de magistério, é também anterior ao desinvestimento, e significa um acúmulo grande de experiências e aprendizagens, possibilitando uma melhor percepção sobre o percurso formativo.

Para a escolha dos sujeitos, aplicamos ainda a técnica “bola de neve”, em que obtivemos, primeiramente, o nome da professora Marli¹⁹ que havia participado de outras pesquisas, sendo já conhecida por professores do Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa, principalmente por se destacar como aluna do Curso Veredas²⁰. Marli, a primeira indicada, nos levou à Márcia, pois se conheceram no magistério e trabalharam juntas na escola particular em que Marli se aposentou.

Márcia trabalha na escola estadual junto com Clarice há muitos anos e por isso a indicou. Clarice indicou uma terceira professora da mesma escola, mas o objetivo era alcançar professoras de escolas diferentes, por isso, voltamos à ação inicial e fizemos uma busca de indicações no Departamento de Educação. Chegamos até Eva, com trajetória diferenciada das demais por ser professora de escola municipal de Viçosa (MG).

Além disso, fizemos uma triangulação das narrativas, após a transcrição que fizemos das entrevistas realizadas com as participantes da pesquisa, buscando informações sobre as profissionais que nos assegurassem o destaque das professoras na sua comunidade local.

Com relação ao propósito de reunir narrativas de professoras referência, com tempo de experiência na profissão, a finalidade foi a de revelar saberes constituídos durante seus percursos formativos. Isso criou na pesquisadora uma expectativa de que o contato com as entrevistadas seria de mais fácil acesso e que a pesquisa teria uma boa receptividade. A preocupação com a receptividade da pesquisa é algo constante porque muitas pessoas da cidade já participaram de pesquisas de diversos tipos, o que pode causar uma saturação por parte dos informantes.

¹⁹ Os nomes das entrevistadas são fictícios para preservar a identidade da pessoa.

²⁰ Segundo BRAÚNA (2007, p. 2) “O Governo do Estado de Minas Gerais elaborou e implementou, em 2002, o Projeto Veredas – Formação Superior de Professores, objetivando qualificar em serviço, em curso de graduação plena, na modalidade de educação a distância, com momentos presenciais, professores com formação de nível médio, que se encontravam atuando nas séries iniciais do ensino fundamental”.

O contato com as professoras foi orientado pela apresentação do objeto de estudo e dos objetivos da pesquisa, revelando sempre a relevância da participação da entrevistada na pesquisa.

Se por um lado, todas as professoras ao serem contatadas demonstraram grande interesse em contribuir com a pesquisa, demonstrando lisonjeio e gratidão, os primeiros contatos com as escolas e com a secretaria municipal de educação foi mais difícil. Na verdade, pretendíamos triangular as informações sobre as professoras, a partir de dados da escola em que trabalham das informações com os pais e junto à coordenadora da escola. A partir da indicação de uma primeira professora procuramos a coordenadora responsável pelo nível de ensino que a professora trabalha, na escola. Porém, na escola, encontramos alguns empecilhos no contato com a coordenação, o que acabou por atrasar, em um mês, o desenvolvimento da pesquisa. Neste mês ora a pesquisadora ia pessoalmente à escola ora tentava falar com a coordenação, por telefone, mas sem conseguir o contato.

Procuramos à Secretaria Municipal de Educação²¹, órgão responsável pela educação municipal, de acordo com o regime de colaboração proposto pela LDBEN 9394/96²², explicando a pesquisa e explicitando o interesse pelas indicações que a Secretaria poderia oferecer sobre as professoras do município. Em um primeiro momento, fomos pessoalmente até a Secretaria e conversamos com a Chefe do Departamento de Educação Infantil do município que se dispôs a encontrar os contatos de professoras que se destacavam. Na verdade, a referência que a Secretaria Municipal de Educação possui é o envio de projetos que foram aceitos e bem avaliados posteriormente aos mais diversos editais a que concorriam, principalmente à iniciativa pública.

²¹ São atribuições da Secretaria de Educação, de acordo com a Lei 754/90, dentre outras coisas: Executar e coordenar as atividades de ensino no município, elaborando o programa de educação do município e controlando sua execução (Fonte: <http://www.vicosa.mg.gov.br/>, último acesso em: 25/06/2012).

²² “Art. 8º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.” (LDBEN 9394/96) Além disso, o Art. 11º § V diz que os municípios devem se incumbir de: “oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino” (LDBEN 9394/96).

Apesar dos empecilhos gerados por uma greve municipal na época em que aguardávamos retorno da Chefe do Departamento de Educação Infantil, obtivemos retorno por e-mail, conforme combinado, com o nome de cinco professoras, com os respectivos contatos. Diante desta situação de greve nas escolas municipais e estaduais, percebemos que a ideia de triangular as informações, apesar de relevante, não era exequível, pois o fator tempo foi limitante.

Assim, retornamos à escola em que a pesquisadora tentava contato com a coordenação e buscamos diretamente à primeira professora indicada. Prontamente, a professora Marli aceitou participar da pesquisa e marcamos a entrevista para a semana seguinte. A partir da primeira indicada chegamos às outras, segue o diagrama que ilustra o contato com as entrevistadas:

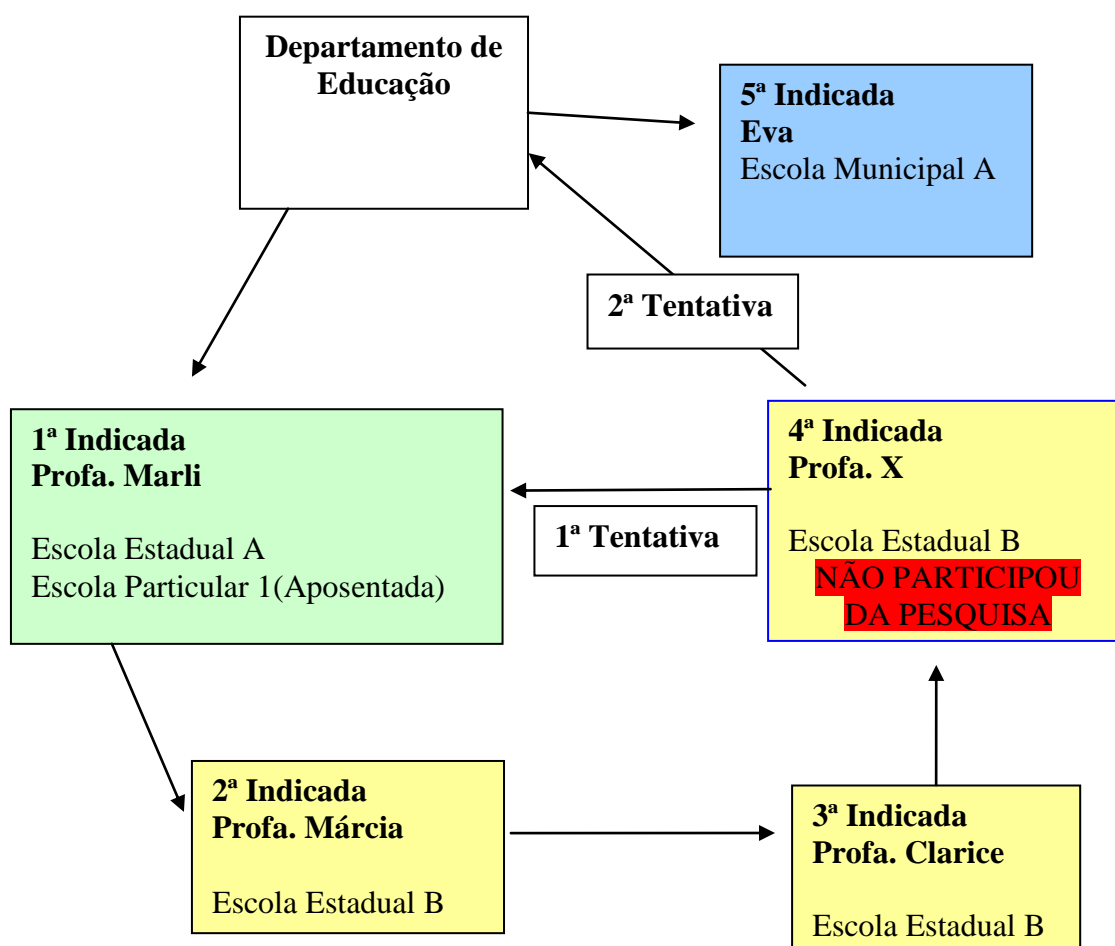


Diagrama 1 – Contato com as participantes da pesquisa

Após a realização da entrevista com Marli retomamos a técnica “Bola de neve”. Então Marli indicou Márcia, que atualmente trabalha em uma escola estadual em Viçosa-MG, conforme mostra o diagrama.

Márcia, da mesma forma, aceitou participar da pesquisa e indicou Clarice, que é a atual diretora da escola em que as duas trabalham e que foi a terceira a narrar sua vida. Clarice indicou a quarta professora que também era da Escola Estadual B, mas como era de nosso interesse diversificar as escolas, a quarta professora não participou da pesquisa.

Entendemos que uma quarta participante era essencial, por isso, voltamos primeiramente à Marli, mas ela já havia indicado Márcia e disse não se lembrar de outra professora referência. Depois disso, voltamos ao Departamento de Educação e recebemos a indicação da Professora Eva.

As quatro entrevistas gravadas em aparelho digital, e transcritas por completo, totalizaram 70 páginas. Por fim, a escolha dos sujeitos foi uma etapa essencial no trabalho para que se direcionassem algumas questões metodológicas que culminariam no processo de análise dos dados e, por conseguinte, na presente dissertação.

2.2 O processo de análise dos dados da pesquisa

A partir das entrevistas fomos articulando as narrativas das professoras e constituindo textos sobre o percurso formativo e de atuação profissional. Com relação à análise das narrativas, Araújo (2000, p. 284) traz um questionamento que deve orientar todo o trabalho de cunho qualitativo, especialmente os que trabalham com narrativas: “Como proceder para que a perspectiva do sujeito seja ouvida dentro deste trabalho?”.

Sabendo que a perspectiva do sujeito no trabalho com narrativas deve ser o centro do trabalho, ficava a interrogação: como trazer à tona o sujeito, conciliando com as questões específicas da pesquisa sem que isso levasse à descaracterização do mesmo? Segundo Araújo (2000, p.284), citando Plummer (1983, p. 114) o sujeito entrevistado, participante da pesquisa, fala de si “em maior ou em menor grau, ao mesmo tempo que o sociólogo lentamente acumula um conjunto de temas – em parte trazidos pela narração da pessoa biografada e em partes derivadas da teoria[...]”. Deste modo, a perspectiva da pesquisa deve conciliar o sujeito que fala de si e o interesse teórico construído pela pesquisa.

Assim, em muitos casos, as categorias de análise derivaram das preocupações tanto da pesquisa como da pessoa biografada. Houve categorias [...] que emergiram das narrativas das biografadas, sem uma clara correspondência com as preocupações iniciais da investigação, e assim enquadraram a informação trazida pelas antigas professoras (ARAÚJO, 2000, p. 284).

A análise, então, deve ser feita de maneira que o pesquisador exponha sua posição, suas intenções, suas interpretações e, do mesmo modo, o sujeito seja percebido em sua plenitude. Nessa perspectiva, organizamos as principais questões abordadas nas narrativas em três grandes blocos temáticos:

1) O processo de construção dos saberes das professoras. O objetivo principal aqui foi apreender as maiores influências na construção dos saberes, os momentos decisivos, os sentimentos e as situações que fizeram parte deste processo. A intenção foi revelar os caminhos percorridos pelas professoras para que se tornassem referência em seu contexto de trabalho, evidenciando uma prática consolidada, fruto de um percurso formativo.

2) Os saberes necessários à docência. Tivemos como objetivo evidenciar a voz de professoras sobre o seu próprio trabalho, evidenciando as percepções expressas sobre os saberes necessários à docência. Além disso, foi visando sistematizar as percepções das entrevistadas a respeito dos saberes que o exercício profissional, a rotina de trabalho pedagógico lhe demandam que selecionamos trechos das entrevistas.

3) O papel da experiência na constituição dos saberes docentes. A experiência aparece como ponto ápice na consolidação dos saberes das professoras. Porém, verbalizar sobre as experiências profissionais é um desafio. Muitas vezes, para o indivíduo, a rotina parece algo comum e sem valor para que possa ser socializado. Assim, buscamos nas narrativas indícios sobre o papel da experiência, ainda que as entrevistadas não se referissem especificamente à palavra “experiência”.

No intuito de compreender as relações entre os percursos formativos das professoras e a construção dos saberes práticos, a narrativa foi intermediada pela pesquisadora de maneira a possibilitar um entendimento do desenvolvimento

profissional das professoras abrangendo, não só os momentos de formação inicial e continuada mas também , os processos de socialização profissional, por exemplo

Como o objetivo dessa pesquisa foi, também, caracterizar os saberes experienciais das professoras, levantando as relações entre as demandas da profissão e a mobilização dos saberes experienciais, as narrativas das professoras foram conduzidas de maneira em que se evidenciasse a sua rotina e suas ações frente às atividades requeridas no cotidiano escolar .

PARTE II – O “DESCORTINAR” DOS SUJEITOS

*“Às vezes abro a janela e encontro o
jasmineiro em flor.
Outras vezes encontro nuvens espessas. [...] Mas, quando falo dessas pequenas
felicidades certas, que estão diante de
cada janela, uns dizem que essas coisas não existem, outros que só existem diante das
minhas janelas, e outros, finalmente, que é preciso aprender a
olhar, para poder vê-las assim.” (Cecília Meireles)*

“Descortinar” sujeitos, evidenciando o que antes não estava à mostra é sempre um ato desafiador e ao mesmo tempo desperta a curiosidade. Mas como afirma Cecília Meireles “é preciso aprender a olhar, para poder vê-las assim”. A autora se referia as felicidades certas que havia em sua janela, mas a metáfora nos parece apropriada para designar o que fizemos nas próximas páginas. Os sujeitos revelados na pesquisa trazem suas narrativas, revelando suas ansiedades, decisões, sentimentos etc., mas é necessário cautela, é preciso aprender a perceber o que trazem, repito: “é preciso aprender a olhar”.

Capítulo 3 - NARRATIVAS DE PROFESSORAS: RECONSTRUINDO PROCESSOS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Este capítulo foi construído a partir das narrativas de Marli, Márcia, Clarice e Eva. Evidenciamos em itens individuais, a trajetória de cada uma das professoras a partir do relato sobre o processo de construção de seus conhecimentos, saberes, saber-fazer profissional ao longo da sua carreira, explorando os espaços em que se deu essa construção como a sala de aula, o curso de formação inicial e de formação continuada; as referências utilizadas nesse processo que podem ser o antigo professor, ou o curso de formação, as palestras, a Supervisora etc.; e as formas em que ocorreu a construção dos conhecimentos como, por exemplo, por meio de diálogo com os pares.

As narrativas foram construídas pela pesquisadora no intuito de trazer à tona as principais questões do processo de formação profissional das professoras. Convém explicitar que a apresentação mais detalhada de cada professora é na verdade o recontar de suas histórias através de mim, pesquisadora. É uma textualização da narrativa, o que se configura como um recontar mais sucinto sobre o que cada professora narrou. Portanto, apresentamos, nesse momento, a narrativa das professoras como uma síntese de suas trajetórias.

Tivemos como propósito, nesse capítulo, “apresentar as vozes e as perspectivas” das professoras, buscando evidenciar “o sentido do que contaram”, mas fazendo a seleção no conteúdo por elas apresentado. Nessa perspectiva, “por vezes, interpreto o que disseram, através da minha escrita, outras, através de suas próprias palavras, selecionando os significados que foram mais relevantes para elas” (ARAÚJO, 2000, p. 284).

Isso posto, vamos tratar da trajetória de Marli; em seguida, fazemos o mesmo com Márcia; depois apresentamos Clarice e por fim, finalizamos com a narrativa sobre a trajetória profissional de Eva.

3.1 Conhecendo Marli, Márcia, Clarice e Eva: pluralidade e singularidade

Compreender como cada pessoa se formou é encontrar as relações entre as pluralidades que atravessam a vida (MOITA, 2007, p. 114).

3.1.1 Perfil das professoras: origem e formação profissional

Para a apresentação das participantes da pesquisa, elaboramos uma mostra mais geral do perfil das mesmas, evidenciando suas pluralidades e singularidades. O propósito é trazer à tona informações mais superficiais no sentido de compor minimamente os perfis das participantes para no próximo capítulo possibilitar uma maior profundidade nas análises das narrativas.

A metáfora que mais se aproxima desse efeito que desejamos é a de um funil em que primeiro é possível apreender variadas informações, de maneira mais ampla para posteriormente se afunilar, alcançando as minúcias e os elementos mais profundos e específicos.

Trazemos inicialmente a naturalidade das professoras, suas respectivas idades e o tempo de magistério no quadro abaixo:

Identificação da professora	Naturalidade	Idade	Tempo de Magistério
Marli	Porto Firme- MG (33 km de distância de Viçosa)	52 anos	29 anos
Márcia	Guaraciaba – MG (51 km de distância de Viçosa)	52 anos	31 anos
Clarice	Porto Firme – MG (33 km de distância de Viçosa)	54 anos	35 anos
Eva	Viçosa – MG	50 anos	27 anos

QUADRO 3 - Naturalidade, idade e tempo de magistério das participantes da pesquisa
Fonte: dados das entrevistas realizadas com as professoras.

Pode-se perceber ao observar o quadro, que as idades das professoras participantes da pesquisa apresentam variação entre 50 a 54 anos. Clarice, a mais velha, nasceu em 1957, Marli e Márcia nasceram em 1959 e Eva, a mais nova, em 1961.

O tempo de magistério é um fator de extrema relevância para nossa pesquisa, conforme já explicamos, pois foi um dos critérios para selecionarmos nossas entrevistadas. Clarice, com 35 anos de magistério, iniciou sua carreira aos 19. Márcia, a segunda a ter mais tempo de magistério, quando começou a trabalhar na profissão possuía 21 anos. Marli, com idade de 52, está na profissão há 29 anos, isso significa que

aos 23 iniciava na profissão. Eva, com 50 anos de idade, desde os 23 se inseriu na profissão, que já está há 27 anos.²³

Com relação à origem das entrevistadas, tanto Marli, Márcia e Clarice são oriundas de pequenos distritos ou povoados situados no meio rural, próximos à cidade de Viçosa, apenas Eva nasceu em Viçosa (MG), cidade em que reside até os dias de hoje. O fato de deixarem sua terra natal na busca de uma vida melhor no maior município próximo coincide justamente com um dos períodos de grande êxodo rural no Brasil.

Segundo Camarano e Abramovay (1999, p. 1): “[...] entre 1960 e 1980, o êxodo rural brasileiro alcançou um total de 27 milhões de pessoas.” Entretanto, os autores afirmam que o êxodo rural da década de 1980 ainda não havia sido inteiramente conhecido nesta afirmação e que, por isso, estes milhões deveriam ser maiores.

De toda forma, o período da Ditadura (1964-1985), da promessa da industrialização e do crescimento urbano, compõe o cenário de maior êxodo rural do Brasil. As pessoas saíam do meio rural em busca de novas oportunidades. Se os homens em sua maioria persistiam no trabalho braçal, sob novas formas (trabalho na construção civil, como pedreiro ou servente, jardineiro ou varredor de rua etc.), para as mulheres o estudo era a forma de se emanciparem, encontrando uma profissão. Por isso, as escolas normais eram tão importantes para as famílias que migravam para as cidades.

Isso pode ser percebido no quadro abaixo que traz informações sobre a formação das professoras:

²³ Segundo o art. 56º, § 1º do Decreto 3049/1999: “A aposentadoria por tempo de contribuição do professor que comprove, exclusivamente, tempo de efetivo exercício em função de magistério na educação infantil, no ensino fundamental ou no ensino médio, será devida ao professor aos trinta anos de contribuição e à professora aos vinte e cinco anos de contribuição.” (Nova redação dada pelo Decreto nº 6.722, de 30/12/2008). Ou seja, todas as professoras já possuem tempo de serviço suficiente para aposentar por tempo de contribuição.

Identificação da Professora	Formação profissional				
	Magistério 2º Grau		Superior		Pós graduação –
	Instituição	Ano de Conclusão	Curso/ Instituição	Ano de conclusão	
Marli	Colégio Normal	1976	Ciências/ UFV Veredas / UFV	Não concluído. 2005	-
Márcia	Colégio Normal	1979	Pedagogia / UFV	2002	Lato Senu/UFV 2003
Clarice	Colégio Normal	1974	Ciências/ UFV Pedagogia / UFV	Não concluído. 1993	Psicopedagogia Gestão
Eva	Colégio Normal	1982	Normal Superior/ FDV	2005	-

Quadro 4 – Formação profissional das participantes da pesquisa
Fonte: Dados das entrevistas feitas com as professoras.

Neste quadro, percebe-se que todas as professoras entrevistadas se formaram no Colégio Normal, tradicional colégio confessional de Viçosa (MG), que era uma das opções a que as mulheres que vinham da zona rural ou viviam nas cidades recorriam como forma de subsistência e de independência financeira. As normalistas começaram a vida profissional depois de se formarem neste Colégio entre 1974 e 1982.

A este respeito, Clarice afirma: *“Parece que a gente era criado pra ser professor. [...] Na minha época, minha família pensava que o melhor para mim era ser professora!”* Esta afirmativa corresponde ao contexto em que estas quatro professoras cresceram. A frase acima relata não só a realidade de Clarice, mas a mentalidade da época, principalmente nas regiões interioranas do Brasil.

3.1.2 As trajetórias na profissão

Embora as participantes da pesquisa sejam todas professoras, em cada trajetória existem diferentes caminhos trilhados na profissão. Neste sentido, perceber as particularidades nas trajetórias das professoras, nos estimulou a elaborar o diagrama que segue:

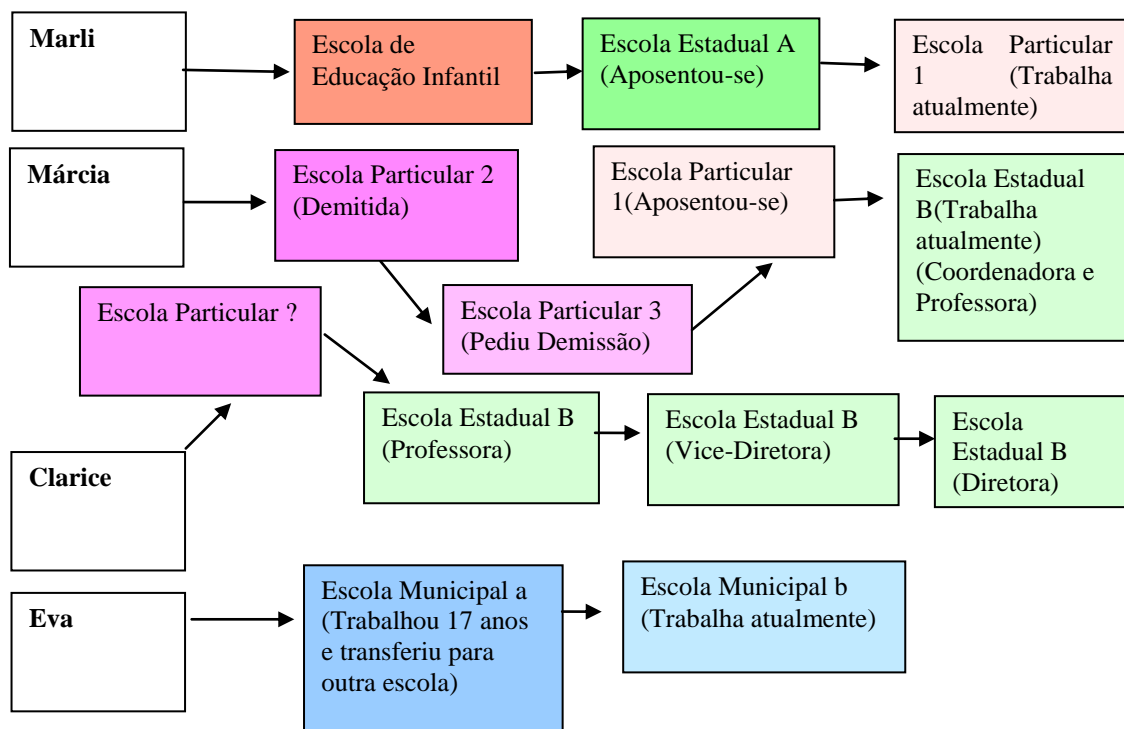


Diagrama 2 - Trajetória na profissão das entrevistadas²⁴

Fonte: Dados das entrevistas da pesquisa

No diagrama, trazemos as trajetórias das professoras evidenciando as escolas em que trabalharam. As escolas em tons de verde são estaduais, as escolas em tons de rosa são particulares e as em tons de azul são municipais. As cores foram utilizadas para facilitar a visualização da relação das professoras com as escolas, principalmente pela recorrência de algumas escolas.

Marli trabalhou muitos anos na escola estadual A e se aposentou no cargo, pelo estado de Minas Gerais. Trabalha há 19 anos na escola particular 1 até os dias de hoje. Várias pessoas sugeriram para que se tornasse supervisora, diretora, mas nunca quis,

²⁴ Justifica-se a interrogação no primeiro emprego de Clarice, pois a escola particular em que esta trabalhou como professora não é mencionado na entrevista. Tem possibilidade de ser uma das escolas em que as outras professoras se inseriram na carreira, ou não.

sempre se identificou com a função de professora. *“Meu negócio é a sala de aula. Sempre foi!”*

Márcia começou a trabalhar assim que terminou o curso normal na escola particular 2, depois de 19 anos foi demitida. Após isso, trabalhou na escola particular 3 e na escola particular 1, pela qual se aposentou. Até a pesquisa, continuava trabalhando na escola estadual B, em que atua como professora eventual e coordenadora.

A trajetória de Clarice se inicia com a inserção na escola estadual B na década de 1980, no município de Viçosa. Na mesma escola, ingressou como professora; mais tarde se tornou vice-diretora (1998), e em 2000 assumiu o cargo de diretora (estava ativa no cargo até a data da entrevista).

Eva construiu toda a sua trajetória profissional por meio do trabalho em duas escolas municipais, como professora. Trabalhou durante 17 anos na escola municipal a, na região periférica, e nos últimos 10 anos na escola municipal b, na região central da cidade.

3.1.3 Os últimos passos na carreira: o caminho para a aposentadoria

A aposentadoria é um tema tratado nas entrevistas com certas semelhanças. O prazer pela profissão vem à tona em vários momentos nas narrativas, mas quando o assunto é aposentadoria, há uma emoção presente e, para elas, aposentadoria não é sinônimo de estagnar profissionalmente. De diferentes maneiras, resistem a deixar a profissão. Esta resistência é um dos pontos que reafirma o diferencial destas professoras.

Marli se aposentou pela escola estadual, mas continua com uma turma na escola particular, trabalhando em meio período, no turno da tarde. Como ela própria afirmou: *“Eu já tinha clareza que ia aposentar no Estado e que eu continuaria. [...] Só ocorreu assim, agora não trabalho de manhã. [...] É como se eu tivesse ainda trabalhando normal”*. É notável o envolvimento dessa profissional com o trabalho e o quanto é pró-ativa na escola que trabalha, tanto que Marli parece não se perceber como uma pessoa aposentada. Também não disse nada sobre parar de trabalhar na escola em que está atualmente.

Márcia, da mesma forma, já se aposentou, mas pela escola particular 1 e continua trabalhando na escola pública. Sobre isso afirma: *“Eu vejo que, nessa longa caminhada de trinta e um anos, já era para ter me aposentado em maio na escola*

pública e eu nem sei se estou preparada para aposentar. Eu gosto muito do que eu faço.” Assim Márcia expressa sua satisfação com o que faz. O envolvimento afetivo, a satisfação pessoal é um componente relevante para a professora continuar no trabalho.

Clarice ainda não possui nenhuma aposentadoria, embora seja a professora que possui mais tempo na profissão. Já deveria ter se aposentado, mas segundo ela própria relata: “[...] eu ia aposentar agora em julho (2011). Mas a gente teve uma pressão muito grande para ficar: os colegas pediam muito... A gente acha que, depois de 10 anos de direção, todo mundo quer ver a gente de costas, mas não. A gente fica muito feliz, depois de 10 anos de direção, você é bem aceito pelo grupo. Mas é um grupo muito bom e eu tenho muito prazer em trabalhar com eles. Isso é fato!”

Eva poderia ter se aposentado em 2011. Fala sobre a aposentadoria, ao refletir sobre os problemas da educação, e reitera: “*Porém, não podemos ficar de braços cruzados. A gente está precisando de mais profissionais da área para nos ajudar a vencer. Mas mesmo assim, eu não desisti. Já era para eu me aposentar e ainda quero ver se alguma coisa dá certo. Era pra eu me aposentar em outubro de 2011. Eu pretendo trabalhar ainda mais 3 anos, pois quando eu fizer 30 anos de profissão eu saio da escola.*”(grifos nossos) É interessante que Eva relaciona o fato de não ter desistido da educação à sua permanência como educadora, mesmo com a possibilidade de se aposentar.

Pode-se observar a partir das falas de todas as profissionais que, em todos os casos, elas demonstraram resistência em deixar a profissão que já exercem há tanto tempo. Para as professoras entrevistadas, a permanência como educadora tem um significado pessoal, pois se relaciona com a satisfação, com a dimensão afetiva da profissão, e também com dimensão profissional, com o engajamento, com a vontade de enfrentar os desafios e estar inserida.

3.2 As narrativas de Marli, Márcia, Clarice e Eva

Com o intuito de evidenciar as narrativas de uma forma mais geral, trazemos as trajetórias das professoras entrevistadas que apresentam o processo de construção dos seus saberes em basicamente três momentos: no curso de formação, no desenvolvimento profissional (como formação continuada) e na atuação profissional (sala de aula).

A proposta foi priorizar a fala sobre esses momentos nas narrativas como forma de objetivar, de garantir que as professoras trouxessem à tona questões relacionadas a esses processos de formação. Mas é evidente que as narrativas trazem esses momentos

dissolvidos nas suas falas, portanto, não estão organizadas de maneira a evidenciar somente esses momentos, pois as lembranças também trazem outros elementos, como situações anteriores ao curso de formação, principalmente no que se refere às influências quanto à escolha profissional, como família e/ou da época em que eram estudantes na educação básica.

3.2.1 Marli, a alfabetizadora que aboliu a cartilha

A narrativa de Marli evidencia o percurso de formação trilhado pela professora, suas expectativas iniciais sobre a própria profissão até chegar à sua prática profissional atual.

Anterior a qualquer processo de formação docente, Marli explicita seu desejo inicial, de infância, de se tornar professora como um primeiro impulso a todo o processo de formação que viveria.

Adiante, o relato focaliza seu primeiro emprego para então tecer uma análise do seu curso de formação inicial. Em sua narrativa evidencia a experiência de ser professora, iniciada em 1977, após se formar no curso de magistério, no Colégio Normal. Essa formação a levou a um primeiro contato com a profissão e que relata “ter se encontrado”. Na verdade, hoje analisa essa primeira experiência como muito aquém do que viveria e aprenderia como professora mais tarde. Na época, ela confessa que por ser muito jovem - tinha 18 anos quando assumiu a primeira turma – o deslumbre de realizar o sonho de ser professora a impediu de perceber certos limites da escola e de sua própria formação.

Marli relata que a formação que recebeu no magistério foi bastante tradicional e rígida e hoje percebe várias carências no seu curso. Narra que este não ofereceu nenhuma preparação para lidar com necessidades especiais, por exemplo, e que, anos depois, quando precisou lidar com uma turma de necessidades especiais, precisou buscar por si mesma referência e apoio para aprender a lidar com essa nova realidade.

Admite que essa questão ainda não era percebida como uma necessidade formativa para os professores. E a percepção com relação ao descaso em relação às pessoas com necessidades especiais, no curso de formação de professores, veio à tona justamente ao se perceber sem preparo para lidar com essa demanda da prática profissional.

Outra análise que tece sobre sua formação se refere às primeiras contradições que percebeu entre sua formação e a experiência prática. A sala de aula aos poucos foi se configurando em uma realidade totalmente diferente do propiciado pela formação no magistério. Como primeiro exemplo da discrepância entre a formação e a prática, Marli aponta que sua formação no magistério contemplava as primeiras séries do ensino fundamental, porém seu primeiro emprego foi em uma escola de educação infantil.

Marli após relatar sobre os anos iniciais de sua experiência profissional nos conta sobre o início de sua profissionalização. Assim, em 1978 prestou vestibular para o curso de Ciências²⁵, na Universidade Federal de Viçosa, sendo aprovada. Neste tempo parou de exercer a profissão docente para se dedicar mais aos estudos. Diz que sempre gostou muito de matemática e por isso começou a estudar. Porém, ao se deparar, no seu curso, com as disciplinas de Biologia afirma não ter se adaptado e não ter conseguido encontrar mais estímulos para prosseguir com os estudos.

Ela diz ter cursado quase três anos da Licenciatura em Ciências. Faltava pouco tempo para se formar, pois a carga horária de disciplinas cursadas foi grande. Expõe que as disciplinas pedagógicas do currículo foram todas cursadas com muita dedicação, esforço e satisfação. Também passou pelas disciplinas da área de matemática com bastante empenho, mas as matérias de biologia ela não gostava. Não conseguiu continuar estudando-as. Então, pensou ser melhor interromper o curso. Justifica que por ser pertencente a uma família que veio do meio rural, se dava pouca importância para o estudo. Assim, na época, ter o magistério já era suficiente.

Apesar de ter experiência profissional e estudo de várias disciplinas, continuava a lhe faltar o diploma de ensino superior. Marli analisa este período de sua vida a partir de sua percepção do presente, de suas atuais convicções e pensamentos. Hoje ela percebe a importância do diploma para o reconhecimento de seus saberes, para a legitimidade de sua prática perante a sociedade.

Após largar o curso superior, Marli retorna à sala de aula, em outra escola de educação infantil, na turma de seis anos, o antigo pré-escolar, na qual trabalhou por um

²⁵ Segundo Lima-Tavares (2006, p. 51): “O Parecer n. ° 81/ 65 fixou o currículo mínimo da recém formada Licenciatura em Ciências. O currículo era assim dividido: Matemática, Física Experimental e Geral, Química (Geral, Inorgânica e Analítica, Orgânica), Ciências Biológicas (Biologia Geral, Zoologia, Botânica), Elementos de Geologia, Desenho Geométrico e as matérias pedagógicas. Ainda de acordo com esse parecer, o curso teria duração de três anos letivos e, uma vez “formados”, os professores teriam direito a lecionar as seguintes disciplinas de 1º ciclo: Iniciação às Ciências, Ciências Físicas e Biológicas e Matemática. Aos professores só seria permitido lecionar no 2º ciclo na falta de docentes mais qualificados”.

ano. Diz que nesta escola não havia cobrança em relação à leitura, ao desenvolvimento das professoras. A preocupação era mais com o que você trabalhava com o aluno (conteúdo), com o desempenho do aluno (avaliação) e a sua prática na sala de aula (didática, desempenho profissional) como professora. Afirma que as salas de aula eram lindas, enfeitadas e organizadas. A forma de trabalhar era tradicional. Os alunos tinham pouca liberdade para criar; os desenhos vinham prontos para serem coloridos; não se tinha nenhuma noção sobre a importância da construção do conhecimento.

Após este ano trabalhando com a educação infantil, foi trabalhar em uma escola estadual de Viçosa, para dar aula para uma turma de pré-escolar como alfabetizadora. Marli se refere à escola com saudosismo. Diz que tinha ótimos alunos, era sempre muito querida por todos. Reflete que na época era muito comum dividir as salas por níveis dos alunos e dos professores. Os alunos julgados bons ficavam em uma sala e os que eram vistos como menos capacitados em outra. Do mesmo modo, os melhores alunos tinham as melhores professoras e os considerados piores ficavam com as substitutas ou as que também não davam muito certo. A própria Marli afirma que na época não percebia muito bem tudo isso, mas hoje tem consciência de que o fato de ter estado com as melhores turmas no início de sua experiência profissional influenciou bastante toda sua trajetória como professora.

Em 1986, dez anos depois de formada no magistério e exercendo a profissão docente na escola estadual A, retorna à Escola Normal para fazer um curso adicional²⁶, o 4º ano do Magistério, que considera ter revolucionado seus pensamentos e sua prática, antes baseada na Pedagogia Tradicional, passa a ser pensada com base na ideia de construção do conhecimento. Neste curso, se familiariza com Emilia Ferreiro, Vygotsky, Piaget e descobre o construtivismo como meio de transformar sua prática. Como trabalhava com alfabetização em uma escola estadual de Viçosa, começa a questionar o uso de cartilhas.

As cartilhas²⁷ eram muito utilizadas na alfabetização na década de 1970 e 1980. As frases que as crianças aprendiam estavam na cartilha escolhida no início do ano.

²⁶ Curso Adicional ao magistério é um ano de complementação e especialização dos estudos do magistério. Corresponde ao 4º ano do ensino técnico. No caso da professora, o curso adicional era especialização em “Pré-escolar”, o que corresponde atualmente à Educação Infantil.

²⁷ Pode-se saber mais sobre cartilhas a partir do trabalho de FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; MACIEL, Francisca Isabel Pereira. A história da alfabetização nas cartilhas escolares: práticas pedagógicas, produção e circulação em Minas Gerais (1834-1997). Centro de Alfabetização de Leitura e Escrita – CEALE. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/portalmineiro/conteudo/externos/>

Todo o trabalho era voltado para a cartilha. As professoras tinham pouca liberdade para criar outras possibilidades. Marli conta que as atividades que oferecia para os alunos eram “semi-prontas” – nas palavras da professora – e que não se tinha consciência da importância do aluno ter liberdade para criar. O curso adicional ao magistério veio questionar todo este sistema de ensino que acabava por “robotizar” os alunos em um esquema de repetição.

Marli conta que ficou de licença maternidade e ao retornar dessa, em outubro de 1988, foi para trabalhar com a turma de primeira série, atual segundo ano, pela primeira vez. Diz ter sido um choque, pois os alunos não conseguiam ler nada, nem tampouco escrever, sendo que todos esses anos que trabalhou com os outros alunos no pré já conseguiam ler e escrever várias palavras. Já era quase o fim do ano e ela precisava terminar de trabalhar as lições da cartilha que a outra professora havia trabalhado: “Os três porquinhos”.

Ela conseguiu, ao finalizar o ano, que os estudantes começassem a ler algumas coisas. Mas decidiu que com “Os três porquinhos” não trabalharia no outro ano. Em 1989, aderiu ao “Barquinho Amarelo”²⁸ que era um pouco mais aberto e mais progressista e continuou na primeira série. Na verdade, não aboliu completamente a cartilha em 1989, pois ficou insegura em direcionar o ano letivo sem esse apoio.

Neste contexto, Marli começa a entender o processo de alfabetização e de aprendizagem com novos olhares, o que a levou a abolir aos poucos a cartilha para trabalhar de outras formas. *“Então aí, pronto, comecei, e por aí os meninos foram desenvolvendo. Então no ano seguinte, sei lá, 1989, 1990, não tinha mais cartilha. Então era inédito! Porque assim, quando falava que não tinha cartilha, o pessoal ficava doido.”*

A mudança que a própria Marli localiza em sua prática decorre de uma mudança de pensamento que ela inicia em 1986 com um curso adicional, complementar e se fortifica no grupo de estudo que a escola particular em que começa a trabalhar mais tarde, proporciona aos professores.

Nas pequenas mudanças que começou a colocar em prática, Marli diz perceber que outras professoras na escola comentavam e criticavam. Quando fazia atividades no pátio da escola, o comentário era que ela estava levando os meninos para brincarem

²⁸ Esta cartilha, escrita por Ieda Dias da Silva foi muito utilizada no fim das décadas de 1970 e 1980 como principal material para embasar as metodologias das alfabetizadoras.

muito. A supervisora apoiava seu trabalho e confiava muito nela, mas as colegas ficavam vigiando todos os seus passos.

Relata que uma professora do Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa, que era especialista em ensino de Português, soube que Marli não usava cartilha para alfabetizar e foi pessoalmente à sala da alfabetizadora para se inteirar de sua ousadia. A professora universitária ficou bastante intrigada com o fato e questionava como os alunos aprendiam a ler nessas novas condições. As crianças aprendiam a ler de maneira satisfatória e com sucesso, e isso foi para a professora universitária, um espanto.

Até então, Marli se dedicava apenas à escola estadual à tarde, na qual exigia muito dela, pois sempre trabalhou com jogos, cruzadinhas, textinhos diferentes, então estava sempre à procura de novidades para a sua turma. Neste sentido, suas aulas demandavam muito tempo, elaborava jogos matemáticos de vários níveis para trabalhar com os alunos, a depender do nível de desenvolvimento que o aluno estava. Por isso, ela afirma que é essencial conhecer bem seus alunos.

Neste ritmo de trabalho e de dedicação, Marli foi convidada a assumir uma turma em uma escola particular de Viçosa. A princípio relutou, pois já tinha sua filha e pensava que não daria conta de tanto trabalho. A diretora da escola estadual estava perto quando ela foi convidada e deu muito apoio para que ela aceitasse o convite. Ela aceitou para ficar um ano, mas se adaptou com tanta facilidade que já está trabalhando como professora nesta escola há 19 anos.

Mais recentemente, em 2001, Marli foi aceita na seleção para o Projeto Veredas, pois percebeu que o acúmulo de conhecimentos relativos aos dois espaços supracitados, carecia de ser legitimado por meio de um diploma de curso superior. Contudo, analisa que o curso não apresentou “novidades”. As disciplinas cursadas foram encaradas com bastante maturidade, inclusive demonstrando ocupar posição de liderança frente às demais colegas de sala.

Atualmente Marli se aposentou no estado e trabalha há 19 anos em uma escola particular. Ela diz que não pensou em parar de trabalhar quando se aposentou, porque acha que pode contribuir muito ainda.

3.2.2 Márcia, a professora com visão política

Márcia nasceu em Guaraciaba-MG, em uma família de seis irmãos. Mudou-se junto à família para Viçosa-MG para que pudessem estudar e ter condições melhores de vida, do que a “vida na roça”, como a entrevistada se refere. O magistério era na escola particular da cidade e, por isso, como não tinham condições financeiras, as filhas mulheres da família tiveram que trabalhar na mesma escola como auxiliar durante o dia para conseguirem bolsas de estudos e cursarem o magistério noturno.

Analisando seu processo de formação inicial no curso de magistério, afirma que aprendeu mais com o trabalho de auxiliar na Educação Infantil que com o curso de magistério em si, conferindo à experiência docente uma maior relevância na constituição dos seus saberes profissionais. Este trabalho, que era uma espécie de estágio, forneceu a sua bolsa de estudos e foi primordial na sua decisão pela profissão de professora. Lembra que sempre brincou de ser professora e sua decisão quando adulto serviu para confirmar o que já almejava há muito tempo.

Com relação ao curso de formação no magistério, destaca a formação tradicional da escola e que na prática foi percebendo os limites do seu curso. Findado o curso de magistério, Márcia, foi convidada pela escola a continuar trabalhando com a turma do segundo período da Educação Infantil, depois que voltasse de um curso intensivo que estava fazendo em Belo Horizonte, com um mês de duração. Ao retornar do curso assumiu a turma e foi contratada pela escola. Diz não se lembrar bem se foi no ano de 1979 ou 1980.

Quando começou a trabalhar na escola, relata que não pensou em fazer vestibular para Pedagogia. Isso não foi uma opção pensada naquela época. Com relação ao seu desenvolvimento profissional na primeira escola em que trabalhou, relata que sempre havia grupo de estudo, mas eram, na sua maioria, estudos bíblicos, já que a escola é confessional.

Márcia enfatiza que a escola em que trabalhava era tradicional, seja em termos pedagógicos, morais e políticos, e coloca que o país vivia em um contexto de ditadura²⁹, que influenciava todo o pensamento da época. Na verdade, a professora coloca que inclusive no início de abertura política, no pós-ditadura, ainda existia enraizado uma tradição moralista muito presente na sociedade em geral e, por isso, também, na escola.

²⁹ A ditadura militar brasileira (1964-1985) foi o período em que os militares tomaram o governo do Brasil e que se caracterizou por repressões, perseguições políticas aos que eram contrários ao governo, censura, falta de democracia etc.

No início da década de 1980, ou seja, ainda neste contexto de Ditadura, a professora diz ter participado de um curso Adicional ao magistério (4º ano). Neste curso, que faz parte do processo de desenvolvimento profissional de Márcia, lembra-se com precisão dos professores que o ministraram e relata com emoção sobre a importância dessa complementação na sua descoberta pelo conhecimento teórico a respeito da educação. Situa a sua prática até o momento deste curso adicional em um viés “*tecnicista*” – nas palavras da professora – e bancária³⁰ em que o aluno é percebido como reprodutor dos comandos do professor e os professores detêm todo o conhecimento a ser “depositado” no aluno. Ao contrário disso, os professores do curso de complementação tinham “*uma visão mais aberta*”, defendiam a construção do conhecimento, o protagonismo do aluno no seu processo de aprendizagem como melhor forma de perceber o processo de ensino.

A lembrança a respeito deste momento de formação continuada é rica em detalhes. Ela se lembra dos nomes dos professores, com os quais ainda mantém contato, e de algumas aulas ministradas no curso. Lembra-se que, no curso, houve relatos de experiências de escolas que priorizavam a autonomia das crianças e que se criticavam àquelas que de alguma forma interrompiam a infância, permitindo pouco tempo de pátio, proibindo o acesso das crianças à horta da escola, em que não havia preocupação com lúdico no processo de ensinar, transformando o processo de ensinar em um momento maçante e cansativo para as crianças. Percebeu, então, atônita, que as maiores críticas que esse curso tecia, era na verdade, uma realidade da escola em que trabalhava. Parecia que a estavam descrevendo.

De acordo com Márcia, o contato com as leituras deste curso e com os professores possibilitou um novo olhar sobre a sua prática. Porém, existiam barreiras na escola. A professora tinha consciência de que era uma escola religiosa e que por isso “*não poderia ser tão revolucionária*”. Ainda assim, insistiu em pequenas mudanças como exemplo os “cantinhos” na sala: cantinho de leitura, de cozinha, de vestuário de fantasias, de bonecas, de estudos. E na época, relata que foi uma polêmica muito grande.

³⁰ Paulo Freire conceitua: “Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. [...] Eis aí a concepção ‘bancária’ da educação, em que a única margem de ação que se oferecem aos educandos é a de receberem os depósitos, guarda-los e arquivá-los” (FREIRE, 1994, p. 33).

Márcia permaneceu nesta escola por 19 anos e conta que até hoje tem colegas que trabalham lá. Concomitantemente, dividia seu tempo entre a escola particular e as designações³¹ que conseguia no estado. A designação no estado dependia do contrato que conseguia e era muito instável, irregular, podendo ter duração de uma semana, outras vezes, meses; poderia ser em vários tipos de escola e com perfis diferenciados de alunos (diferentes classes sociais, bairros, famílias, situações escolares, faixa etária, entre outros).

Um fato marcante na trajetória de Márcia foi a sua demissão da escola particular após os 19 anos de atuação profissional. Ao ser despedida, Márcia relata que sua vida “*desmoronou*”. Como era acostumada a trabalhar período integral, ou seja, dois turnos completos, e a designação do estado era temporária, dependia da demanda. Não sabia o que faria sem o emprego que havia se dedicado por muito tempo. Concomitante a esta nova situação, sua filha passava por sucessivos problemas de aprendizagem na escola da qual havia sido despedida.

Apesar do choque com a demissão, hoje percebe que a experiência como professora designada foi essencial para sua formação, pois proporcionou contato com diferentes realidades e demandas. Analisa a designação como parte relevante no seu processo de desenvolvimento profissional por possibilitar que ela se tornasse uma professora mais bem preparada para enfrentar os desafios na sala de aula. Hoje em dia, analisa que ao deixar o colégio particular, abriu portas para progredir como profissional, e se a demissão não se concretizasse, afirma categoricamente que o seu crescimento teria sido privado.

Na época, após a demissão, começou a se sentir culpada por não trabalhar os dois horários, pois ela era jovem e já tinha acostumado com o ritmo de carga horária completa. Nos horários livres ia à igreja para rezar. Mas precisava ocupar mais seu tempo e percebeu que precisava se preocupar mais com sua formação. Neste período, surgiu a ideia de se inscrever no vestibular e estudar Pedagogia. Assim, poderia entender melhor o porquê da dificuldade no processo de alfabetização de sua filha,

³¹ Designação é um termo que se refere à nomeação para cumprir uma função. Os professores que não são efetivos e concursados se inscrevem no fim do ano para concorrer a uma designação a fim de ser contratado temporariamente pelo estado ou município. O estado de Minas Gerais legitimou através da Lei complementar 100/2007 os designados, criando um espaço para os ‘efetivados’, que são professores designados na época da lei que se tornaram efetivos, mesmo sem terem prestado concurso, mas por força de lei.

mesmo tendo alfabetizado tantas crianças. Relata, ainda, que as escolas cobravam o curso superior.

Neste processo de vestibular e de ingresso no curso de Pedagogia na Universidade Federal de Viçosa, a escola particular 3 de Viçosa a convidou para ser professora de uma turma de 4ª série (atual 5º ano) que eles estavam iniciando. Ficou satisfeita com o convite, aceitou trabalhar nesta escola e concomitantemente, começou a vida de estudante de Pedagogia.

Na nova escola particular que ministrava aulas, aos poucos, foi compreendendo que a concepção de ensino, de aluno e de professor era diferente da escola anterior. O material utilizado na escola eram fontes de aprendizado, lhe possibilitou novas formas de trabalhar e de perceber o ensino.

A escola se preocupava e investia na contínua formação dos professores. Relata que os congressos promovidos pelos autores das apostilas foram oportunidades de aprender mais sobre ser professora, e relata ter se “encantado” pelos novos conhecimentos adquiridos sobre a educação, nesse processo. Assim, conheceu novas formas de ensinar matemática, por meio de Constance Kami, da linha de Piagetiana. O ensino de Português também era diferenciado, pois se dava mais liberdade para o aluno interpretar, criar, ao contrário de muitos materiais da época em que se priorizava a repetição e o “decorar”.

A filha mais nova de Márcia, aos oito anos de idade, ainda não sabia ler, mesmo com o esforço contínuo da mãe alfabetizadora. Depois de muitas tentativas da mãe para despertar o interesse pela leitura na criança, esta continuou estudando durante um tempo na escola depois que sua mãe havia sido demitida, pois tinha bolsa de estudos. Começou a trabalhar na escola particular 3, e depois de alguns meses, a filha também foi estudar na mesma, o que significou um contato com novo material, novos professores e colegas.

De toda forma, para Márcia todo este momento de angústia com relação à filha e à demissão, também trazia uma renovação que se iniciava com a escola nova e seus programas de formação continuada para professores e o curso de Pedagogia, na universidade. A descoberta de teóricos que refletiam sobre a prática que ela já havia consolidado há praticamente 20 anos, coincidiu com o ingresso na Pedagogia. Este momento se caracterizou por um processo de reflexão e de estudo tanto no ambiente em que trabalhava, quanto na graduação, o que a fez avançar nos conhecimentos com relação ao seu ofício para que pudesse melhorar sua prática.

Com relação ao curso de Pedagogia em específico, relata ter sido uma aluna muito interessada e que as discussões em sala foram essenciais para seu progresso. Devido à sua experiência docente, no momento do ingresso na universidade, Márcia tinha propriedade para discutir e debater com os professores sobre a realidade educativa.

Márcia cita alguns professores do curso superior que foram marcantes, principalmente no seu processo de amadurecimento em relação à inquietação sobre o atraso no processo de alfabetização de sua filha. Eles contribuíram para amenizar a ansiedade que possuía e para fazê-la compreender algumas dicas que sua filha lhe dava de como transpor esta situação de não interesse pela leitura e escrita.

O seu interesse insistente pelo tema de alfabetização e interesse pela leitura, a orientou para o objeto de estudos na monografia, que parece ter resumido suas maiores preocupações na academia. Para fazer a monografia, pesquisou sobre leitura. Acrescenta que a experiência docente fez com que sentisse dificuldade em trazer como objeto de estudo situações do cotidiano.

Márcia formou-se no curso de Pedagogia em 2002 e fez a pós-graduação *Lato Sensu* na UFV, em 2003, com o tema “o encantamento pela leitura”, também motivada pela dificuldade da filha. Mais à frente, a escola particular 1 abriu processo seletivo do qual participou e foi bem sucedida. Aposentou-se nesse estabelecimento de ensino.

Esta escola que Márcia trabalhou, concebia o processo de ensino e aprendizagem com mais abertura, priorizava a construção do conhecimento pelos estudantes. A atuação na sala de aula gerou aprendizado, pela socialização e abertura que a escola possibilitava. Começou a trabalhar com alfabetização e descobriu que cada criança aprende de um jeito e que o professor deve propiciar diferentes formas de aprendizagens. Foi alfabetizando nesta escola, depois de mais de 20 anos de prática, que descobriu que a leitura e a escrita podem ser aprendidas separadamente. Até então acreditava que só era possível alfabetizar por meio da cartilha “O barquinho amarelo”, que se orientava pelo método global ou pelas famílias silábicas (ba-be-bi-bo-bu), mas foi descobrindo que as crianças lançam mão de todos os métodos para construírem sua aprendizagem e, às vezes, ao mesmo tempo.

Ao discorrer sobre a aprendizagem da criança, Márcia situa também o sistema de avaliação da educação pública dizendo que este a ajudou a melhorar o ensino, mas que esse possui motivações governamentais questionáveis, pois o interesse no resultado é mercadológico a fim de se apresentar na mídia, e falta um real interesse na qualidade da educação.

Na narrativa de Márcia aparece o seu interesse e o seu envolvimento com as questões políticas da profissão e a luta, com orgulho, pelos direitos dos professores. Mesmo no fim da carreira, na última greve estadual dos professores, em 2011, que durou mais de 100 dias, a professora esteve presente em todas as assembleias, semanalmente, em Belo Horizonte. Diz ter participado ativamente do movimento.

Márcia que já participou de várias greves, acredita que se aposentará assistindo uma escola pública melhor, uma educação mais bem estruturada, professores um pouco mais reconhecidos. Tem consciência dos limites da educação atual, mas tem esperança que a educação pública melhore nos próximos anos.

3.2.3 Clarice: “Ser professor é a gente ser espelho para outra pessoa”

Clarice nasceu em Porto Firme (MG) e possui 54 anos. Ela deu aula no ensino fundamental I e II, trabalhou como supervisora em uma escola particular atuando do 1º ano do ensino fundamental até ensino médio. Também já trabalhou dando aulas de português e educação artística. Atualmente é diretora de uma escola pública em que trabalha há 31 anos.

Ao se referir às professoras que foram referência em sua trajetória, lembra-se da professora da época de estudante das séries iniciais. Essa professora acompanhou a turma durante os quatro primeiros anos na escola o que foi muito significativo para Clarice.

Foi estudante do Colégio Universitário³² (COLUNI/ Escola de Ensino Médio Federal) e se formou em 1974. Concomitantemente, cursou o magistério que concluiria em 1973, mas, na época foi promulgada uma resolução autorizando o 4º ano, como complementação do curso normal. Assim prosseguiu os estudos no curso complementar e formou-se também em 1974. Esse curso era específico de educação infantil, conforme já explicado em momentos anteriores. Ao terminar tal curso adicional, prestou vestibular para biologia e foi aprovada. Iniciou o curso devido à sua paixão por biologia vegetal, porém, quando o foco se voltou para a biologia animal ela não conseguiu se adaptar. Relata que as aulas de laboratório estimularam sua desistência. Nos três anos

³² COLUNI (Colégio de Aplicação) é uma escola federal de ensino médio, de renome no cenário mineiro e brasileiro. A seleção para ingresso dos estudantes é concorrida e possui um alto nível de exigência que atrai hoje em dia estudantes de todo o país. Em 2011, foi a escola pública brasileira com melhor nota no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) (Fonte: <http://g1.globo.com/minas-gerais/noticia/2011/09/escola-publica-com-melhor-media-no-enem-e-de-universidade-de-mg.html>).

que foi estudante de biologia, ministrou aulas para o ensino fundamental II (atual 6º ao 9º ano) como professora de ciências e ainda continuou por mais 4 anos após largar o curso.

Inseriu-se na escola estadual em que trilhou toda a sua trajetória, no ano de 1980, como professora contratada, e trabalhou nas séries iniciais. Em 1988, foi aprovada no concurso do estado para se tornar efetiva e sua nomeação saiu em 1990 e desde então sua carreira tem sido se dedicar a tal escola.

Após desistir de Biologia, Clarice iniciou o curso de Pedagogia em 1989, depois de ter sido aprovada no concurso do estado de Minas Gerais. Enquanto aguardava a homologação do concurso, trabalhou como supervisora do ensino fundamental e médio em uma escola particular.

Clarice graduou-se pela Universidade Federal de Viçosa onde relata que conheceu excelentes professores e que o fato de já ser uma profissional da educação em exercício, auxiliou-a a enxergar o curso com outros olhos, com mais maturidade. O curso foi uma oportunidade de lapidar seus conhecimentos sobre a educação e contribuiu muito para a construção de seus saberes profissionais.

Ao ingressar na universidade como estudante de Pedagogia, ela já tinha três filhos e não foi fácil conciliar trabalho, estudo e casa, mas afirma: “Fui à luta!” Como se considera uma estudante aplicada e dedicada não poderia ficar sem um diploma superior com uma Universidade deste porte em Viçosa.

Com relação à sua socialização na profissão, Clarice, em sua narrativa se refere às várias influências positivas no seu processo de formação. Relata sobre uma professora que era efetiva no estado, enquanto ela própria ainda era contratada, e que a ensinou a lidar melhor com os alunos do 1º ano, da alfabetização. Diz ter recebido influências dessa colega de profissão até para o jeito de escrever nas matrizes. Depois que começou a dar aulas em escolas diferentes ela sempre se lembrava do apoio da colega, com saudades das conversas, dos ensinamentos etc.

Lembra-se das suas primeiras experiências na escola e admite que adaptar-se ao novo emprego é sempre difícil. “Como é difícil começar” – confessa Clarice. Recordase que no primeiro ano na escola como professora de alfabetização, ela ficou ansiosa para terminar o material e no meio do ano precisou de ajuda da coordenação para conseguir novas atividades e reelaborar o planejamento, pois os alunos já haviam aprendido a ler. Apesar desse fato, diz não se arrepender, pois ainda hoje encontra com ex-alunos que foram bem sucedidos em várias áreas.

Clarice relata que em 1998 foi eleita vice-diretora da escola estadual e, em 2000 se tornou diretora, cargo este que ocupa até a data da entrevista, sem previsões para sua aposentadoria. Relata que para ocupar estes cargos, o apoio que recebeu de programas de desenvolvimento profissional do estado de Minas para formar gestores foi essencial para seu processo de aprendizagem da profissão.

Para o seu desenvolvimento profissional, Clarice sempre buscou fazer cursos, participar de congressos, palestras, como forma de aprimorar seus conhecimentos. Clarice possui uma pós-graduação Lato Sensu em Supervisão escolar e outra em Psicopedagogia que muito contribuiu para seu crescimento profissional.

Além disso, lembra-se de Programas oferecidos pelo estado de Minas para formação de gestores escolares, como: PROCAD (Programa de Capacitação de Dirigentes das Escolas Públicas de Minas Gerais), PROCAP (Programa de Capacitação de Professores das Escolas Públicas de Minas Gerais) e o ProGestão (Programa que substituiu o PROCAD anos mais tarde) serviu como guia em vários momentos cruciais exercendo a função de gestora.

Com relação à sua experiência na sala de aula, a professora diz que agradece aos seus alunos afirmando que aprendeu muito com eles no cotidiano. Quando exercia a função de professora, foi percebendo que é essencial ter apoio da direção, ser assessorado pela coordenação, ter segurança e respaldo do seu trabalho. Clarice entende que é importante o professor ter alguém para colocar suas angústias e dialogar.

3.2.4 Eva: a professora que superou preconceitos

A narrativa de Eva começa exatamente com seu primeiro contato com a escola. Fazia aniversário em outubro e por isso foi preciso entrar na escola com sete para oito anos, sendo que alguns entravam com seis e completava sete anos no início do ano mesmo. Na época não era permitido entrar antes. Então foi preciso ficar um pouco atrasada com relação aos demais colegas.

Além do fato de ter uma idade diferente das outras crianças, Eva estudou em uma sala lotada e se sentava nas últimas carteiras. Pouco enxergava, aprendia pelo que escutava; decorava e se interessava pelo que aprendia, mas o rendimento era baixo. A professora de Eva ocupada com muitos alunos e por motivos desconhecidos não percebeu que o baixo rendimento tinha como causa a deficiência visual da aluna.

Eva relata um fato curioso: próximo ao fim do ano, ela se mudou de sala e de professora. Foi para uma sala menor e teve oportunidade de se sentar nas primeiras carteiras na sala. Apesar de rotulada como uma aluna de baixo rendimento, principalmente devido à repetência no primeiro ano escolar, Eva se mostrava uma aluna aplicada e conseguia inclusive ensinar outros colegas.

A professora Marlene Alves³³ percebeu o que ainda ninguém havia notado: Eva possuía um problema de visão o que, de acordo com sua análise, dificultou seu processo de aprendizagem, principalmente por ter se sentado a maior parte do ano em uma carteira longe do quadro. Marlene Alves avisou os pais de Eva e pediu para encaminhá-la ao médico. O problema de vista foi realmente diagnosticado e o problema de aprendizagem de Eva foi explicado. O que a garota conseguia desenvolver, realizar havia aprendido através da audição e não através da visão.

Ao narrar estes fatos, Eva se emociona. Relata que esta experiência foi um grande estímulo para se tornar professora. Sem Marlene Alves tem dúvidas se teria chegado ao nível de estudo que possui hoje. Possivelmente não teria prosseguido com os estudos.

Mesmo com o esforço da professora e com os óculos do tipo “fundo de garrafa”, como era conhecido, já estava no fim do ano e Eva disse que não conseguiu recuperar as notas. Repetiu o ano, mas, desta vez, como uma ótima aluna. Lembra-se de andar na rua e ser chamada de “quatro olhos” e que não se sentia bem com aquilo, mas não tinha jeito. Ela precisava dos óculos.

Em sua família, como eram muitos irmãos, os pais delegavam aos filhos mais velhos a função de ensinar as “tarefas de casa” aos mais novos. Segundo Eva essa prática de um irmão ensinar o outro era automática sendo interiorizado pelos filhos e todos tinham um pouco de professor por conviver com essa tarefa. Os pais nem precisavam falar nada.

Eva se lembra das “aulinhas” em que brincavam com carvão, que substituía o giz, e lata, no lugar do quadro. Sorri lembrando-se das dificuldades financeiras dos pais. Na verdade, para ela, tudo isso já indicava seu futuro de professora, ainda que na época isso não fosse tão claro.

A lembrança da professora que acreditou no seu potencial e percebeu sua deficiência visual foi um estímulo para se tornar a professora de hoje. Sempre se lembra

³³ Nome fictício para preservar a identidade da pessoa.

do desejo de ser também diferente para os seus alunos, percebendo as suas reais necessidades e acreditando, sempre, em suas potencialidades.

Eva recorda que, ao concluir o 4º ano primário (hoje 5º ano do ensino fundamental) seu pai faleceu e sua mãe passou por uma grande dificuldade financeira, ainda assim, continuou a estudar na escola particular, por causa do esforço da mãe.

Ao concluir o ensino fundamental, Eva foi fazer o magistério. Recorda-se com carinho que ao terminar os estudos no magistério, em 1982, a mãe, muito orgulhosa, questionou o presente que a filha queria de formatura: uma festa ou as lentes de contato. Eva não pensou duas vezes: queria as lentes de contato! Fez os testes e o médico disse que seus olhos haviam se adaptado muito bem. Foi uma alegria, um sonho realizado!

Concluía o magistério em 1982, mas em 1983 ainda não trabalhara. Contudo, em 1984 houve a oportunidade de prestar um concurso para a prefeitura de Viçosa. Precisou esperar mais de seis meses para assumir o cargo. Foi chamada no início de 1985, no dia primeiro de fevereiro.

A primeira experiência de trabalho foi em uma escola municipal que funcionava em uma fazenda. As condições eram difíceis principalmente pela precariedade de recursos e pela distância. Anos depois esta escola se mudou para o alto de um bairro em Viçosa (MG), onde funciona atualmente e foi seu local de trabalho por 17 anos.

Nesta escola municipal, relata que o início foi muito difícil, pois havia 40 alunos na sala, com a faixa etária entre 7 e 14 anos, na primeira série (atual segundo ano). Na escola tinha apenas duas salas: uma de primeira e outra de segunda série. Havia duas professoras, uma merendeira e uma monitora, que era responsável por dar oficinas de escrita. Não havia supervisora na escola. Se ocorresse algum problema, havia uma supervisora que trabalhava no Departamento de Educação³⁴ do município, na prefeitura. Assim, para comunicar algum fato ocorrido, esclarecer alguma dúvida, as professoras tinham que ir ao centro da cidade para conversar com a supervisora, sendo que, muitas vezes, elas não estavam na prefeitura por estarem visitando outras escolas.

Eva sentiu muita dificuldade em seu início de carreira. Com 40 (quarenta) alunos fora da faixa etária, qualquer didática aprendida era esquecida, relata. Como a escola não possuía nenhum mimeógrafo, as professoras precisavam se deslocar até o centro, ir à prefeitura para “rodar” o material no estêncil.

³⁴ Na época a atual Secretaria de Educação do Município era chamada de Departamento, segundo a professora entrevistada.

Para Eva, o aspecto positivo deste deslocamento era a possibilidade de encontrar com outras professoras mais experientes que lhe ensinavam a exercer o papel de professora e a ajudavam com dicas e conselhos. Uma professora, em específico, ela se lembra com carinho, com mais experiência na primeira série (atual segundo ano) no município, lhe apoiou com diversas vezes, sugerindo atividades, ajudando e sendo suporte. Relata que esta colaborou muito em seu primeiro ano de magistério, que foi muito sofrido. Foi tamanho seu sofrimento no primeiro ano que decidiu não dar mais aula para a primeira série. Depois disso, foi professora para segunda, terceira e quarta séries, mas a primeira série não ministrou aulas mais.

Como já descrito acima, a escola em que trabalhava tinha poucas condições financeiras e por isso, os alunos não tinham merenda escolar, as professoras traziam de casa o lanche para oferecer aos alunos. Às vezes, fazia-se bolo e repartia um pedaço para cada. Neste ponto, analisa a atitude como assistencialista e reitera que as necessidades dos alunos eram tantas que as professoras se sentiam no dever de ajudar, de assisti-los.

Recorda que trabalhou com cartilha para alfabetizar e que utilizava o método fônico. Ela começou a se questionar sobre este método, pois muitas vezes as crianças aprendiam a palavra, mas não compreendiam o real significado da mesma, o contexto em que devia ser usado etc. Além disso, Eva foi alfabetizada pelo método global em que aprendia uma palavra e deveria escrever uma frase, texto sobre a palavra.

No processo de questionamento sobre o método de alfabetização que utilizava, Eva, no ano seguinte, 1986, trabalhou com a segunda série e começou a trabalhar com o método global. Percebeu muita diferença no aprendizado das crianças e, principalmente, na compreensão do significado das palavras.

Com relação ao curso de formação e sua relevância para a construção dos seus saberes, Eva afirma que se lembra de um professor do curso de magistério que estava sempre indagando os alunos durante suas aulas e não deixava ninguém “ficar de fora” das discussões da sala, estava sempre instigando a todos a participarem das aulas.

Além desse professor, no processo de socialização profissional, duas professoras foram marcantes, pois sempre a ajudavam no início da profissão. Em 2003, ingressou no curso Normal Superior, em uma faculdade particular, em Viçosa, e se graduou em 2005. Seu tema de monografia foi justamente sobre a alfabetização por meio do método global.

Eva hoje trabalha em outra escola municipal, no centro da cidade, onde já está trabalhando há 10 anos. Ministra aulas para o 5º ano e relata que sempre tenta fazer algo novo, gosta de trabalhar com jogos matemáticos e inclusive suas colegas pegam emprestados os jogos que ela elabora.

Hoje analisa que a escola pública precisa de outros profissionais além dos professores, pois somente esses profissionais não conseguem suprir as necessidades da realidade educacional, da realidade das crianças.

3.3 Marli, Márcia, Clarice e Eva: elementos de identidade

As professoras apresentadas trazem diferentes narrativas marcadas por suas escolhas pessoais e fatos que tornam única a história de cada uma delas. Porém é possível perceber, observando as quatro narrativas, alguns elementos que as identificam, que as aproxima como indicadores para nossas análises.

O primeiro elemento comum às professoras é a formação inicial cursada no Magistério, referente ao antigo 2º grau. Após essa formação, todas se inseriram na profissão, iniciando as carreiras ainda jovens. A formação inicial é analisada como tradicional e possuindo uma concepção diferente da apreendida mais tarde nos estudos adicionais em pré-escolar (4º ano do Magistério) e no curso superior.

Hoje em dia, com a expansão das universidades federais e com o constante aumento dos cursos a distancia e das faculdades particulares, tem-se observado um aumento dos professores cuja formação inicial se dá em curso superior e não mais no Magistério. A respeito disso, percebe-se uma mudança no perfil das estudantes de Pedagogia, pois se na geração das entrevistadas o comum era formar-se no Magistério, inserir-se na profissão e anos mais tarde algumas retornavam para cursar o ensino superior, hoje, estudantes de Pedagogia tem se inserido no curso mais jovens, sem possuir experiência na sala de aula e uma minoria possui magistério de nível médio. Sobre isso, Braúna (2009, p. 2) em seu estudo sobre o perfil de estudantes de Pedagogia da UFV, afirma:

A média de idade dos estudantes que estão iniciando o curso é de 20 a 24 anos, uma média que perdura de 1998 a 2007. Contudo, é importante ressaltar que com o passar desses anos o número de estudantes no curso de Pedagogia, com 17 e 18 anos de idade, vem aumentando. [...] A partir do ano 2000, os estudantes que concluíram o Ensino Médio profissionalizante, deixaram de ser a maioria no curso

de Pedagogia. No fim da década de 90, é possível notar o grande número de alunos provenientes de cursos profissionalizantes, como o Magistério. Em 1998, a porcentagem de alunos que concluíram o ensino médio profissionalizante era de 64%; em 2004, essa porcentagem diminuiu para apenas 13%.

A afirmação de Braúna (2009) contribui para nossa percepção sobre o perfil das professoras entrevistadas, relacionando com o que temos atualmente no curso de Pedagogia.

Outro aspecto em comum é a busca constante por formação explicitada pelas professoras. É possível perceber um investimento contínuo na fala de todas as entrevistadas. Os estudos Adicionais em Pré-escolar impactaram as práticas das educadoras. Marli e Márcia são as que mais enfatizaram em seu relato esse aspecto.

A formação em curso superior é procurada mais tarde pelas quatro entrevistadas. Clarice é a que possui maior tempo de formada, desde 1993. Márcia se formou em 2002; Marli e Eva se formaram em 2005. Algumas relatam dificuldades pelo ritmo de vida (casamento e filhos, por exemplo), mas todas já possuíam tempo considerável de prática. Márcia, Eva e Clarice relatam sobre a formação superior atribuindo relevância especial para o seu desenvolvimento profissional. Recordam-se de professores, de trabalhos em grupo, de momentos formativos importantes.

Marli também se recorda do seu curso enfatizando alguns momentos, colegas, discussões e trabalhos que realizava. Mas por ter participado de um grupo de estudo por muito tempo em uma escola que trabalhava, por buscar continuamente se qualificar, e por ter se inserido no curso com mais de vinte e cinco anos de experiência, relata que a graduação não lhe trouxe novidade.

Outra questão que merece destaque se refere às lembranças dos antigos professores primários. Esses apareceram com maior ênfase primeiramente no relato de Eva. Clarice e Marli também se recordam de alguns fatos a este respeito, mas com menor destaque no relato que a primeira.

Por fim, acredita-se que a percepção mais geral oportunizada por este capítulo permite compreender melhor os processos, percursos e vivências dessas professoras.

Capítulo 4: DO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DOS SABERES PROFISSIONAIS AO PAPEL DA EXPERIÊNCIA NESSE CONTEXTO

O propósito deste capítulo é trazer as análises realizadas no percurso da pesquisa, a partir das entrevistas. Assim, fizemos uma discussão orientada por três temáticas: o processo de constituição dos saberes profissionais; os saberes necessários à docência; e o papel da experiência no processo de constituição dos saberes docentes. Priorizamos, assim, os tópicos levantados no roteiro de entrevista.

Deste modo, desenvolvemos nossa análise na busca incessante por resguardar os tesouros que pudemos recolher nas entrevistas, de maneira cautelosa. Da mesma forma que Ferenc (2005, p. 71), pensamos que:

[...] o processo de investigação, tanto por parte do investigador, quanto do participante, pode ser genuinamente uma prática reflexiva, uma vez que os participantes, independente dos lugares que falam, estabelecem um diálogo inquiridor sobre as próprias concepções, experiências, saberes, aprendizagens...

4.1 O processo de constituição de seus saberes

A cerca da constituição do saber docente, temos o primeiro pressuposto de que este “se compõe, na verdade, de vários saberes, de diversas fontes” (TARDIF, 2010, p. 33).³⁵ Isso significa que “a relação do docente com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diversos saberes” que demandam diferentes relações dele próprio com esses saberes.³⁶

Com relação à nossa pesquisa, indagamos às professoras sobre o processo de constituição de seus saberes ao longo da carreira, estimulando-as a dizerem em quais espaços esse processo se deu (sala de aula, na relação com os pares, no curso de formação inicial), as referências que tiveram (antigo professor, o curso de formação, palestras, supervisora, etc) e em quem se apoiaram (no diálogo com os pares, etc.).

Desta forma, buscamos aqui analisar como professoras experientes das séries iniciais do Ensino Fundamental construíram seus saberes profissionais, mais especificamente os saberes experienciais, no contexto de atuação profissional durante

³⁵ Conforme o Quadro 1 apresentado na página 25.

³⁶ Ibidem, p. 36.

seu percurso formativo. Assim, dialogamos sobre saberes docentes com Marli, Márcia, Clarice e Eva.

4.1.1 Marli: “a minha prática hoje é muito diferente”

O processo de construir saberes é na verdade, um processo formativo; e o professor, pela especificidade de sua função educativa na sociedade, está constantemente lapidando seu saber, suas práticas, ou seja, vivenciando experiências e aprendendo sobre sua profissão.

Nesse sentido, Mizukami *et al.* (2002, p. 47) baseado em Knowles *et al.* (1994, p. 286), afirma que:

aprender a ensinar e a se tornar professor são[...] processos e não eventos, processos estes – pautados em diversas experiências e modos de conhecimento – que são iniciados antes da preparação formal, que prosseguem ao longo desta e que permeiam toda a prática profissional vivenciada.

Assim, considerando que o processo de constituição de saberes a que nos referimos são iniciados anteriormente à escolha profissional e que perpassa toda a trajetória profissional dos professores, objetivamos trazer as aprendizagens, as experiências que nas narrativas evidenciaram relevância ao longo desse processo.

Nos primeiros momentos da entrevista, Marli recorda de sua formatura no magistério, em 1976, dizendo que era o auge da escola, da formação, mas em uma concepção de ensino bastante diferente do que se desenvolve hoje. A perspectiva de formação era tradicional. Era um momento em que não se falava no curso de formação de professores sobre necessidades especiais, por exemplo.

O contexto brasileiro do período descrito pela professora – fim da década de 1970 - é de ditadura militar no país. Neste período, o controle da moral, a conservação de valores era levada ao extremo e a sociedade viva sob constante ameaça de censura e repressão do governo. Assim, a escola, inserida nesse contexto, muitas vezes reproduzia a sociedade, priorizando as técnicas e o instrumental do ensino em detrimento do processo de ensino em si, em detrimento do próprio estudante.

Marli critica sua formação por percebê-la também fruto desse contexto, diferente das concepções que hoje está em voga sobre o ensino e sobre o papel do aluno. Concebe o processo de ensinar como troca de conhecimentos, em que o aluno pode ser protagonista do seu processo de ensinar.

Marli diz que nos primeiros contatos com o curso de formação do magistério, tinha muitas expectativas. Havia um “encantamento” pelo magistério. Essas expectativas eram frutos do desejo de infância de se tornar professora e no contexto em que viva, era comum as mulheres se inserirem em tal curso de formação. Porém, Marli ingressa no curso com propósito de realizar um desejo anterior, o sonho de infância, e não para suprir um desejo dos pais, por exemplo. Isso evidencia uma professora que trilhou sua trajetória fruto de suas próprias escolhas e se mostra bastante satisfeita com as mesmas.

A entrada na profissão docente, a inserção no magistério como professora se deu no ano seguinte à formatura, aos 18 anos. Sua primeira turma foram crianças de quatro anos de idade, em uma escola infantil. Diz ter trabalhado por um ano em uma escola que hoje não existe mais e explicita ter se “encontrado”, porque se considerava nova, forte e com uma turma também nova. O “encantamento” pela profissão prossegue ao se inserir no primeiro trabalho em sala de aula.

Com relação à iniciação à docência, Imbernón (2000) analisa como o momento em que é possível revelar as competências que o professor desenvolve com a experiência na sala de aula. Assim, o conhecimento, o saber adquirido na formação inicial é reformulado com o propósito de ser transposto para a ação. Além dessas contribuições do autor, é possível perceber que a relação afetiva com o trabalho e a profissão é bastante presente ao narrar esta etapa de sua vida.

Após a inserção e encantamento com o magistério, com a realização do desejo de infância, Marli aponta que começa a perceber uma diferença entre o que havia aprendido “na teoria”, no curso de formação do magistério, e a relação destas com as demandas postas pela prática. Ela aponta um distanciamento entre teoria-prática.

É possível depreender da narrativa da professora que sua formação seguiu um modelo de formação aplicacionista, baseado na racionalidade técnica, em que a teoria sobrepunha à prática, sendo prioridade no curso de formação em detrimento da prática.

O modelo de formação baseado na racionalidade técnica pressupõe que as teorias transmitidas em um curso de formação serão apreendidas e aplicadas pelos professores, transpondo-os integralmente para a prática. Nesse sentido, o professor é percebido como um técnico executor das teorias propostas por outros sujeitos, os especialistas em educação.

O contraposto é o modelo de formação baseado na prática que considera a teoria válida a partir da prática. Assim, a experiência com a sala de aula deve fazer parte do

momento de formação e por isso os momentos de estágios são considerados de extrema relevância para a formação. Os estágios têm importante função para os cursos de licenciatura, pois contextualiza os alunos na realidade educacional, minimizando o “choque de realidade” que os professores sofrem ao se inserirem na realidade educativa.

Contudo, há que se ressaltar que Marli não aponta exatamente um “choque de realidade” quando questionada sobre sua inserção no magistério. Contrariando o que diz a literatura, a professora afirma que a ausência do choque de realidade se deve ao fato de ter sido boa aluna, e ter tido ótimas professoras. Por outro lado, diz que nunca teve problema de domínio de sala, que não sabe se realmente é porque tem facilidade com as turmas ou se as mesmas eram realmente tranquilas. Os problemas que teve ao longo destes 27 anos de profissão nunca a fizeram pensar em desistir dessa.

Continuando a discussão sobre os processos de constituição dos saberes profissionais, Marli traz a sua inserção no curso superior, por volta de 1979, quando prestou vestibular para o curso de Ciências. Afirma que esse não era o que ela gostaria de fazer, pois não conseguia se interessar pela Biologia. Nesse sentido, diz ter ficado na universidade, aproximadamente, três anos e ter cursado várias disciplinas de seu curso. Ressalta, que ainda que não gostasse do curso, ela “adorava as disciplinas pedagógicas” e “tudo que era da área da Pedagogia”. Também gostava muito das disciplinas da área de matemática. Mas faltando um ano, em média, para se formar, desistiu do curso; abandonou a graduação.

Marli analisa que não tinha uma percepção da importância do curso superior. Justifica que em seu meio, não havia um incentivo para se formar em uma Universidade e ressalta que não vinha de família que vislumbrava o estudo, pois seus pais são do meio rural. Conclui que no seu meio e na sua época ter o magistério era algo de muito valor: se “você tinha magistério, você estava resolvida”.

Percebemos no relato da professora que esta desistiu do curso, no qual se inseriu sem realmente ter pretensão de seguir a carreira, embora fosse uma licenciatura. Inferimos que existia um conflito entre o desejo de ser professora (que a impulsionava a formar-se em uma licenciatura) e o pensamento de que o magistério já era suficiente proveniente do meio em que foi criada juntamente com o contexto da época. Ou seja, o valor do magistério para seu contexto social era mais relevante que o fato de ingressar em uma universidade pública e possuir um diploma de ensino superior.

No processo de discussão sobre a aquisição de saberes da profissão Marli nos evidencia que no ano de 1986 fez o curso de “Adicional em Pré-escolar”, que era 4º ano

do Magistério. Era uma formação complementar ao Magistério “Básico”. Neste curso, Marli localiza uma mudança radical em sua prática. Diz ter sido um choque, porque os professores que vieram ministrar esse curso tinham outra visão do ensino. Assim em 1986 é que começou a ouvir falar, pela primeira vez, em Emilia Ferreiro. Piaget, diz ter ouvido falar no magistério; Vygotsky não se lembra se foi falado. Então, nessa época, ouvindo sobre esses autores, analisa que começa um choque entre a sua formação e as novas perspectivas teóricas apresentadas. Ressalta que não concordava muito com a forma que conduzia a sua prática docente, mas não discutia com ninguém sobre isso; não havia com quem discutir; não havia ninguém para acompanhá-la.

A este respeito García (2009, p. 111, 112) afirma: “Os professores geralmente continuam enfrentando sozinhos a tarefa de ensinar. Apenas os alunos são testemunhas da atuação profissional dos professores. Poucos profissionais se caracterizam por maior solidão e isolamento.” Marli nessa fase de sua vida vivenciou isolamento em um período em que questionava os conhecimentos adquiridos na formação inicial, sendo portanto um momento de extrema relevância no processo de constituição de seus saberes, por causa das reflexões e dos embates de ideias.

O curso chamado “Adicional”, que se orientava por uma perspectiva teórica construtivista, respaldando em autores como Emília Ferreiro, Piaget e Vygotsky foi paralelo ao seu trabalho em uma escola bastante tradicional quanto aos métodos de ensino, naquela época. Marli explica que, como ela, muitas professoras que faziam o Adicional tiveram sérios problemas, pois aprendiam uma coisa à noite, no curso, e durante o dia deviam ter outro tipo de prática. Isto levou inclusive, a algumas demissões, afirma.

O choque entre a formação e atuação docente dava sinais de que Marli amadurecia na profissão e consolidava seus novos olhares e percepções sobre sua prática na sala de aula. Essas novas percepções foram se constituindo em saberes profissionais que se consolidavam à medida que ia aos poucos transpondo para a prática.

Marli diz que a partir do curso “Adicional” foi fazendo mudanças em sua prática pedagógica, ou seja, os saberes disciplinares e pedagógicos começaram a reorientar a sua prática profissional. Evidencia os lugares em que incidiu essa mudança. Diz ter começado pelas atividades propostas às crianças. Quanto aos desenhos, que antes levava tudo pronto, recortado, deixando apenas detalhes para as crianças fazerem, a fim de

evitar “bagunça”, “sujeira”, foi começando a perceber a importância das próprias crianças construírem seus desenhos, desenvolverem seus próprios conhecimentos.

A mudança que foi fazendo em sua prática pedagógica, as aulas diferenciadas, a atividades no pátio da escola eram percebidas por suas colegas, que diziam que ela estava “brincando muito”. Destaca que esse era um período em que se começava a falar em construtivismo. E na sua prática foi desenvolvendo essa proposta, ainda que de forma pouco profunda, mas sempre contando com o apoio das supervisoras que atuaram na escola, em momentos diferentes. Portanto, ressalta como essencial nessa mudança em sua prática, o apoio das supervisoras e o aprendizado no curso Adicional ao magistério.

Em 2001, Marli se insere no “Curso Veredas”. Afirma que foi uma oportunidade, porque já estava no limite em relação ao tempo que faltava para se aposentar. Analisa que a proximidade da aposentadoria, o acúmulo de conhecimentos que havia adquirido principalmente por meio curso Adicional e do grupo de estudos que participa na escola particular que trabalha até os dias de hoje, foi fazer o curso superior com uma carga de experiências e de conhecimentos que influenciaria seu percurso nesse curso de formação de professores.

É possível perceber que a professora desenvolve durante sua trajetória seus saberes pedagógicos e disciplinares, pois questiona sobre a melhor forma de ensinar seus alunos, como funciona a relação professor-aluno na sala de aula, analisa o papel do aluno no seu processo de aprendizagem e a relação da escola tradicional com o processo de aprendizagem do aluno. Todas essas questões compõem o processo formativo da professora em seu desenvolvimento profissional e significou uma mudança em sua prática profissional.

No relato de Marli percebemos que, em muitos momentos do curso de formação de professores (Veredas), ela desfrutava de uma posição respeitada junto aos colegas, visto já estar familiarizada com todas as discussões. Assim, ela percebia que os colegas aguardavam a sua opinião sobre os fatos, para depois se posicionarem. Ela afirmou que estas situações não ocorriam porque as colegas eram mais novas, com menos experiências. As professoras tinham bastante experiência, mas não tinham experiência em uma escola que se preocupava com a formação continuada, no caso dela era a escola particular. Esta era a diferença. Ela atribui ao curso Adicional, feito em 1986, o despertar do interesse pelo conhecimento e pela mudança da prática. Destaca também que, como já relatado, ela havia cursado 75% da graduação em Ciências, na década de

1980 e, por último, havia participado de um grupo de estudos por anos seguidos na escola.

Nesta trajetória, evidenciam-se diferentes saberes constituídos. A relevância especial atribuída ao grupo de estudos da escola particular traz o desenvolvimento dos saberes da experiência que foi potencializado pelas reflexões em grupo. Os saberes da experiência constituem-se do saber-fazer e saber-ser, e são incorporados na prática, pois “brotam da experiência e são por ela validados” (TARDIF, 2010, p. 39).

Nas análises que tece sobre os casos de ensino apresentados, Marli coloca sobre sua experiência, recorrendo a momentos e desafios já vividos. Marli revela que estabelecer uma relação de confiança entre a professora e as crianças como o aspecto de maior relevância para lidar com indisciplina. Além disso, coloca a criatividade como essencial para esse processo de conquistar os alunos e lidar com os desafios enfrentados atualmente pelos professores na sala de aula. Neste sentido, a respeito do saber da experiência, Nunes (2004, p. 131) afirma que:

Reconhecendo que esse saber vai se constituindo pela experiência docente, ele por sua vez vai contribuir na formação de um *habitus*³⁷ profissional na medida em que vai incorporando as vivências que o professor vai obtendo individual e coletivamente. Esse *habitus* profissional envolveria os esquemas de pensamento e ação, que funcionam em tempo real, transformando os diferentes dados numa ação mais ou menos eficaz, mais ou menos reversível. Assim é que podemos considerar a prática mais do que a concretização de uma teoria (grifos da autora).

Nunes analisando a experiência e o *habitus* profissional contribui para percebermos a concretização da teoria que é assimilada por Marli nos cursos de formação. Assim quando a professora analisa os casos de ensino, evidencia a consolidação da própria prática, através da experiência e a relação que estabelece com seus saberes constituídos no seu processo de formação profissional.

Além dos saberes da experiência, os saberes curriculares aparecem na reconstrução que Marli tece sobre os conteúdos e métodos que devem fazer parte do programa escolar, no caso reconstrói o que considera relevante e primordial para a formação dos alunos.

³⁷ “Segundo Bourdieu (1983), o *habitus* produz práticas que ‘são determinadas pela antecipação implícita de suas consequências’. Nesse caso ele é tido como ‘ princípio gerador de estratégias que permite fazer face a situações imprevisíveis e sem cessar renovadas’” (Bourdieu, 1983, p. 61 citado por Nunes, 2004, p. 131).

Para Marli, as discussões dos grupos de estudo na escola foram muito relevantes em sua formação. Nesta escola ela convivia com pessoas que cursavam Pedagogia, na Universidade Federal, da cidade, o que a fazia se sentir familiarizada com os assuntos, sobre os professores e em relação às disciplinas. Além disso, as próprias discussões acerca das temáticas e textos que liam no grupo de estudos proporcionavam discussões interessantes. Apesar de ser uma professora sem graduação, ainda nesta época, em um meio em que a maioria era graduado, ela relata que participava, contribuía e dava opiniões.

Para Tardif (2010, p. 52):

É através das relações com os pares e, portanto, através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores que os saberes experienciais adquirem uma certa objetividade: as certezas subjetivas devem ser, então sistematizadas a fim de se transformarem num discurso de experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e de fornecer uma resposta a seus problemas.

É interessante observar no relato de Marli a distância entre as demandas da profissão e a formação recebida, mesmo no magistério. As dinâmicas, como jogos, discussões em círculos, trabalhar em grupos não eram feitas em sua formação. Por isso, o trabalho em grupos, para ela, até hoje é um desafio. Ainda que faça isso com seus alunos teve dificuldades em trabalhar em grupo, com colegas, no curso Veredas e admite tal limite até a data da entrevista. Marli diz que a sua profissão hoje é muito diferente.

Pode-se analisar a partir da narrativa de Marli que ela, a todo tempo se mostrava em busca do desenvolvimento de sua prática. E para os professores que justificam suas práticas, muitas vezes, pela formação que receberam, Marli, de forma oposta, tem consciência do tipo de formação que recebeu, dos limites dos conhecimentos da época, da falta de correspondência com a realidade das crianças de hoje. Esta consciência talvez seja o diferencial dessa professora e o que a faz se destacar em seu contexto. Assim, a frase “A minha prática hoje é muito diferente”, resume o que Marli narra enquanto construção dos seus saberes.

4.1.2 Márcia: “Ser professor é ter grandes desafios nas mãos”

Os saberes profissionais dos docentes são fruto de intensos investimentos e dedicação. Podem ser aprimorados também a depender da qualidade da experiência que acontece ao docente, conforme sinaliza Dewey (2010).

O processo de constituição dos saberes profissionais da professora Márcia aparece quando narra sua inserção no campo profissional. O primeiro contato com a profissão foi quando se inseriu na escola Normal, em Viçosa. A escola era particular e sua família não tinha condições financeiras para sustentar tal mensalidade, ela precisava trabalhar como auxiliar para ganhar bolsa de estudos. Márcia narra que sua experiência como auxiliar foi o que a impulsionou a desejar ser professora. Relata que sempre quis ser professora, brincava de ser professora quando era criança, mas a experiência na prática veio a confirmar o desejo de infância.

Neste sentido, o contato com a prática docente nas turmas de educação infantil como auxiliar foi o que provocou uma materialização do desejo de infância, trazendo um significado para a construção dos seus saberes. Foi o primeiro contato com a escola enquanto auxiliar que desencadeou a sua percepção de educadora. É a primeira vez que se insere no espaço escolar desempenhando papel de professora, o que traz significado para a construção de sua identidade profissional.

Segundo Pimenta (2007, p. 20) o desafio de construir uma identidade profissional no professor cabe à formação inicial. E nessa construção é de suma importância que o estudante passe a se ver como professor, construindo uma identidade para si e para os outros de sua profissão. Por isso, se faz necessário investir nos saberes da experiência durante a formação inicial, o que aconteceu com Márcia devido à necessidade de bolsa de estudos.

Para a autora supracitada os cursos de formação devem investir na experiência atual como educador e/ou experiência enquanto estudante na educação básica, discutir o papel do conhecimento na sociedade (são os saberes disciplinares, do conteúdo) e também é preciso investir nos saberes pedagógicos se inserindo na realidade escolar (seja através de entrevistas, observações, desenvolver projetos etc) (PIMENTA, 2007).

Assim, como o magistério foi cursado concomitante ao estágio, os saberes que advinha do curso era possível de ser trabalhado, refletido a fim de ser percebido na experiência de auxiliar.

Após se formar no curso normal, foi convidada a continuar na escola, assumindo uma turma, e neste período participou de um curso “Adicional” ao Magistério com professores que marcaram seu percurso formativo. Os professores responsáveis pelo curso lhe mostraram outras possibilidades de ensino bastante diferenciadas ao que estava acostumada na escola em que se formara.

O contexto era do início da abertura política em um país que com pernas curtas e lentas ensaiava um adeus à ditadura militar. O contexto era de tensão, o ensino refletia os valores de uma sociedade rígida, burocrática e positivista. No início da década de 1980 quando participa do curso destes professores, ela e toda turma percebem que era possível ter uma prática educativa mais libertadora, mais progressista, em que a criança passava a ser o centro, o objeto do processo educativo e não existia mais a figura disciplinadora do professor.

Este curso trouxe um novo sentido aos saberes de Márcia. Ela cita os professores deste curso pelo nome e narra que foram primordiais para a construção de uma prática diferenciada. Demonstra muita afetividade por tais professores, citando-os pelos nomes na entrevista, relatando ainda possuir contato com tais professores, expressando uma amizade colhida fruto deste curso.

García (2009) baseado em Pajares (1992) coloca que o sentimento, o valor que atribuímos a um tema, é diferente da concepção, do conhecimento sobre o mesmo. Isso quer dizer que podemos conhecer e saber sobre alguma temática e atribuir uma crença, um sentimento a esta temática que sobrepõe o conhecimento e nos leva a avaliá-la. Quando esta diferenciação se refere aos conhecimentos e crenças que os professores atribuem à sua formação, o autor aponta:

as pesquisas vêm mostrando que os professores entram no programa de formação com crenças pessoais acerca do ensino, com imagens de bom professor, imagem de si mesmos como professores, e a memória de si mesmos como alunos. Essas crenças e imagens pessoais geralmente permanecem sem alterações ao longo do programa de formação e acompanham os professores durante suas práticas de ensino (GARCIA, 2009, p. 117).

Ou seja, a afetividade que a professora Márcia demonstra pelo curso “Adicional” e os professores que o ministraram, traz reflexos para toda sua trajetória profissional. Isso é perceptível quando esta localiza uma mudança na sua prática a partir das referências que estes professores se tornaram para ela.

A professora afirma que em sua inserção no magistério não foi fácil lidar com a nova rotina e as demandas que a profissão lhe exigia. Afirma ter vivenciado o “choque de realidade” em que ocorre o confronto entre a formação e a realidade educativa que causa a sensação nos professores de que não estão preparados para exercerem sua profissão. Descreve um fato marcante nesse início que foi aprender a organizar os trabalhos das crianças para no fim do semestre entregá-los aos pais. Relata que isso gerou sofrimento, e inclusive precisou de ajuda de sua família. Na verdade, não sabia como organizar os desenhos e trabalhos que os alunos faziam quando entrou e no fim do bimestre tinha muita coisa acumulada. Analisa esse fato como uma das coisas que ninguém ensina ao professor iniciante, que ninguém te diz como fazer, você deve aprender na experiência. O curso de formação não te prepara para essas rotinas e aqui sinaliza também que não houve apoio dos pares.

Márcia prossegue sua narrativa expondo que concomitantemente ao trabalho no Colégio, Márcia se inscrevia e se dispunha às designações do estado para preencher seu horário e completar uma carga horária de trabalho. Relata que tal experiência também foi primordial para a construção de sua prática e de seus saberes enquanto docente. Principalmente porque diz que tinha que se preparar para a vaga que estava disponível. Assim, aprendeu a se preparar, estudando e procurando se aprofundar nos conteúdos a serem ensinados.

As demandas do trabalho no estado e mais ainda, do trabalho temporário no estado, eram completamente diferentes das demandas de sua turma na escola particular, não que uma seja mais complexa que a outra, pois o objetivo não é igualar na comparação, mas a complexidade de lidar com ambos ambientes, com ambas realidades escolares, culturais etc. foi com que contribuiu para que esta professora se tornasse uma profissional mais completa.

Analisa a sua experiência com designações como primordial para seu crescimento, afirmando que caso tivesse continuado só na Educação Infantil no colégio que trabalhava, acredita que não teria desenvolvido tanto. A esse respeito é possível perceber como os saberes da experiência são destacados nesta etapa de sua trajetória profissional. É interessante perceber que o fato de lidar com incertezas e improvisos devido às designações, a estimulou a estudar e a buscar formas de se aperfeiçoar. Pimenta (2007) afirma que os saberes da experiência ganham importância quando são mediados por outros fatores, como: a socialização com os colegas, textos de outros educadores etc. - e podemos acrescentar as leituras e estudos realizados.

Para analisar os casos de ensino, foi possível perceber que Márcia recorre aos saberes da experiência, essenciais para o “saber lidar” com os desafios da sala de aula, afirmando que para lidar com a indisciplina sua estratégia de trabalho é organizar uma rotina, tentando estabelecer uma relação de confiança com os alunos, descobrindo o que mais lhes chama a atenção e trazendo muitas novidades para a sala de aula. Neste contexto, percebemos que os saberes da experiência são marcados e validados pela rotina, conforme já apontava Nunes (2004, p. 123):

De um modo geral podemos dizer que a própria escola possuía uma sistemática de funcionamento que era diferenciada das rotinas individuais de seus professores. Estes, por sua vez, embora parecessem não identificar a própria rotina que utilizavam em sala de aula, recorriam a ela constantemente, como estratégia para a condução das aulas, visto que ela proporcionava esquemas necessários para pensar e agir sobre a ação.

Deste modo, a rotina aparece como fator relevante na constituição dos saberes de Márcia que consegue estabelecer uma estratégia de trabalho e uma forma de ensinar, baseada na rotina. A professora acredita que a organização das tarefas cotidianas trará mais estabilidade e confiança nos relacionamentos entre a professora e as crianças e entre as próprias crianças, facilitando o processo de ensino-aprendizagem.

Retomando sua narrativa, Márcia relata que após dezenove anos trabalhando no Colégio, foi demitida e afirma que parecia que seu “mundo caiu”. Apesar do choque e do sofrimento, a mudança serviu de incentivo para ingressar no curso de Pedagogia, por se sentir culpada em trabalhar apenas um período dependendo das designações. Além desse fato, sua filha demonstrava dificuldades em aprender a ler e por isso também acreditava que se cursasse a graduação poderia satisfazer suas dúvidas com relação à falta de interesse pela leitura que a filha apresentava, apesar de seus esforços.

Nesse sentido, é possível perceber que durante muito tempo apesar de ser uma professora interessada em estudar, buscar apoio para os limites que percebia em sua prática educativa e para os desafios que essa prática lhe trazia, até então a graduação parece não ter feito parte de suas escolhas. E os fatos que a levam a buscar o curso de graduação são abruptos e marcantes em sua trajetória: a demissão de um emprego de 19 anos e o fracasso escolar da filha.

Percebemos essas mudanças como um desvio do percurso que seria trilhado conforme planejado se prosseguisse o destino escolhido. Prossegue sua narração, relatando que a sala de aula da graduação foi muitas vezes palco de suas discussões com

os professores no intuito de chegar a uma conclusão sobre suas dúvidas, seus questionamentos principalmente com relação à aprendizagem. Interessou-se a estudar sobre processos mentais e cognitivos motivado pelo retardo no processo de alfabetização de sua filha.

Com praticamente vinte anos de profissão, de prática consolidada, ingressou na graduação, que seria supostamente uma formação inicial. Apesar de ter sido uma formação mais sólida, com uma carga horária maior, com o reconhecimento de um diploma universitário, neste caso, é difícil caracterizar esta formação como inicial. Consideramos a formação inicial de Márcia o curso de magistério e seus saberes construídos com a prática docente.

Depois de ingressar em Pedagogia na universidade, trabalhou em duas escolas particulares e em uma delas se aposentou. Coloca que em ambas havia uma preocupação com o desenvolvimento profissional dos professores. Na primeira escola ela participava de congressos e tinha acesso a materiais muito bons, nessa fase familiarizou-se com autores renomados da perspectiva construtivista do ensino de matemática e de português.

A escola particular em que se aposentou tinha um grupo de estudos que muito contribuiu para sua formação. A respeito disso, podemos perceber que seus saberes socializados nas reuniões com os pares foi essencial para que pudessem ser reelaborados e aprimorados para se consolidarem em sua prática docente.

Márcia formou-se na universidade, em 2003. Depois disso, fez a prova para poder fazer a Pós-graduação Lato Sensu no Departamento de Educação da mesma instituição. Finalizou a pós-graduação com a pesquisa na área de incentivo à leitura, que é o que mais lhe intrigava na educação, por causa do problema de aprendizagem da filha.

Demonstra interesse em ingressar no mestrado, mas demonstra incerteza se realmente irá adiante com a ideia, pois já está quase se aposentando e transparece incerteza em se dedicar a mais este investimento no fim da carreira.

Quando os saberes docentes de Márcia são evidenciados, também se apresentam os sofrimentos e fatos marcantes em sua vida pessoal que influenciaram em sua trajetória profissional e seu processo formativo. Márcia admite que foi um processo longo e no decorrer da narrativa apresenta o sofrimento e o conflito algumas vezes como impulsionador da mudança. A professora percebe que os desafios da profissão são

grandes, mas não se intimida, relata que gosta de desafios e é isso que a estimulou em todos esses 31 anos a prosseguir.

4.1.3 Clarice: “aprendi pelo interesse em buscar aprender”

Os saberes profissionais são constituídos “pelo conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores” sendo que algumas destas preocupam-se em incorporar esses saberes às práticas dos professores em formação. Os saberes pedagógicos também compõem esses saberes na medida em que fornecem o arcabouço necessário para articular os saberes da ciência da educação às “concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa. Esse saber é transmitido durante a formação inicial e continuada (TARDIF, 2010, p. 36).

Clarice relata que seus saberes foram construídos em um longo processo em que muitos fatores influenciaram significativamente. Primeiro coloca seu interesse pessoal em aprender e sua busca por conhecimento se mostra de diversas maneiras. Ela relata que sempre possuiu interesse em participar de espaços de formação no formato de cursos de curta ou longa duração; sempre buscou conhecer autores renomados da área da educação; buscou se atualizar e se dedicar à leitura.

O processo de constituição de saberes é percebido por Clarice como fruto de seu investimento pessoal e isso, segundo García (2009, p. 124) é característica da identidade profissional dos docentes como fruto de outra característica que é o isolamento, e acrescenta:

a partir dos trabalhos de Michael Huberman veio se desenvolvendo a imagem do docente como um artesão independente. Essa é uma visão da identidade docente segundo a qual os professores atuam como artesãos, construindo conhecimento e habilidades e materiais da mesma forma como fazem os artesãos. Os professores, desse modo, trabalham sós em sala de aula e acumulam sabedoria e saber fazer. A aprendizagem é autodirigida e principalmente conservadora no sentido de que o professor conserva o que funciona.

A análise do autor citado converge com o que Clarice analisa de seu processo formativo em que esta reconhece a relevância dos alunos, das experiências na sala de aula, na rotina, no seu processo de aprender a ser professora. O isolamento do professor e intenso convívio e contato com os alunos faz com que estes se tornem essenciais para a formação do professor.

Outro fator indicado pela professora como relevante foram os colegas de profissão que a instruíram quando era iniciante e que a auxiliaram a amadurecer no ofício para ter mais segurança na sua prática. Clarice se recorda de nomes que marcaram sua trajetória na profissão e os coloca como participantes ativos na sua formação profissional, na constituição dos seus saberes.

Quando o apoio é promovido pelos pares os professores elevam esta experiência a uma relevância especial, principalmente porque os professores mais experientes tutelam os iniciantes, facilitando a adaptação às regras institucionais, à rotina com os alunos entre outras questões que afetam os iniciantes.

É interessante observar por meio de seu percurso formativo que apesar de possuir uma prática consolidada e ser de uma época em que não era comum dar prosseguimento aos estudos, em que possuir uma graduação era para poucos³⁸, esta sempre buscou estudar. Estudou o ensino médio no COLUNI (Colégio Universitário) que é uma escola de reconhecimento nacional. Ao se formar no ensino médio fez o curso de magistério em uma escola referência na região de Viçosa, na época, para mais tarde ingressar no curso de Biologia, na UFV.

Apesar de mais tarde desistir de Biologia, por não se identificar com uma parte do curso e perceber que não poderia prosseguir com essa profissão, não parou de estudar. Ingressou na Pedagogia em 1989, depois de ter sido aprovada no concurso do estado de Minas Gerais e afirma que com uma Universidade Federal na cidade em que reside não poderia deixar os estudos de lado. Mesmo já casada e com filhos graduou-se como uma aluna dedicada. O envolvimento com a educação anterior à graduação, a estimulou a escolha pela Pedagogia.

Os estudos não pararam. Fez uma pós-graduação lato sensu em Psicopedagogia e outra em Supervisão Escolar. Participou de vários programas de formação continuada do governo para Gestores e está sempre em busca de conhecimento.

Neste percurso brevemente relatado, é possível perceber a relevância da leitura e do aprendizado para esta professora. Isto também se faz perceptível no progresso

³⁸ O Brasil, segundo o IBGE, possuía em 1987 cerca de 20% da população total eram analfabetos no país. Esta taxa diminuiu progressivamente até que em 1997 atingiu 14,7%. Por este dado é possível perceber a escassez de estudo no país neste período e, portanto, a ínfima busca por prosseguimento nos estudos nesta época. É claro que o contexto de uma cidade de interior como Viçosa (MG) que tem abrigado uma universidade federal tem propiciado estudos a pessoas com menos incentivo e oportunidade.

profissional da entrevistada. Seus saberes são constituídos à luz das conexões que estabelecia entre as leituras e as buscas que fazia e sua experiência em sala.

Esta professora é exceção com relação às demais pelo fato de ter sido professora de vários níveis de ensino, supervisora e diretora por muitos anos. Clarice ocupou variados cargos na escola e tem contato com diferentes funções. Este fato enriquece sua experiência por ela mesma tão diversa e completa.

Como professora já alfabetizou e deu aula de Biologia. Sua formação se inicia no magistério que habilitava para trabalhar de 2º ao 5º ano (antiga 1ª a 4ª série); no adicional, 4º ano do magistério se habilita para trabalhar com alfabetização e ser educadora infantil; o primeiro curso superior desencadeia uma experiência como professora de 6º ao 9º ano (antiga 5ª a 8ª série); a graduação completa em Pedagogia a licenciou para trabalhar com supervisão, direção, entre outros entram nesta lista os cursos de pós-graduação.

Assim, não só a sua prática possui uma diversidade dentro da área da educação, mas também sua formação foi bastante heterogênea e corresponde aos cargos e funções que exerceu. García (2009) coloca que à medida que o professor alcança bons resultados através de sua busca individual, a tendência é que ele saia da sala de aula e ocupe cargos de supervisão, direção etc. e isso significa, na maioria dos casos, que este profissional não irá retornar a sala de aula, pois as atividades são incompatíveis. Isso foi o que aconteceu com a professora Clarice.

Com relação à constituição de seus saberes traz à tona aspectos referentes ao desenvolvimento dos saberes da experiência ao relatar sobre sua aprendizagem com os alunos e os pares no início da docência, evidencia também que os saberes pedagógicos e disciplinares sempre foram alvos de seu investimento e interesse nos cursos de formação e na formação continuada.

Ao se deparar com os casos de ensino, inicialmente Clarice ressalta a necessidade de se trabalhar com a indisciplina, conversando com os alunos sobre o tema. A organização da sala em termos de regras de convívio são as primeiras questões a se trabalhar com uma turma que se encontra na situação explicitada no caso de ensino. É possível perceber que a experiência da professora é invocada para analisar a situação de ensino.

Nunes (2004, p. 133) afirma que:

Os professores, ao reconhecerem a importância da experiência no magistério percebem também que esta permite um conhecimento maior sobre a especificidade do trabalho docente, resultando em um reconhecimento como profissional [...].

A experiência é a principal invocada para que a professora possa tecer sua análise. Com relação ao segundo caso de ensino, Clarice afirma que os professores devem conhecer seus alunos para que possam trazer um saber que faça sentido no contexto dos alunos, que faça parte da vivência dos estudantes. Assim, o professor tem que procurar se inteirar das tecnologias, deve procurar ler e estar sempre informado.

Clarice evidencia uma trajetória profissional em que assumiu muitas funções. As características principais do processo de constituição de seus saberes foram as novas experiências vivenciadas em cada cargo que assumiu e os investimentos na sua formação. Sua frase: “E ao longo desse tempo eu aprendi pelo interesse em buscar aprender, em buscar conhecimento” resume o processo formativo de Clarice e traz seu empenho nesse processo.

4.1.4 Eva: “Deu certo comigo, quem sabe pode dar com eles?”

Os saberes profissionais dos docentes que servem de base para o ofício do professor não são exclusivamente de caráter cognitivo. Também é discursivo e social. Além disso, o saber dos professores está diretamente relacionado à identidade, à experiência profissional e história de vida, com as relações que estabelece na escola, na sala de aula etc, como afirma Tardif (2010).

Assim, o percurso formativo de Eva traz o processo de construção dos saberes desta professora evidenciando que esses saberes se encontram imbricados na maneira em que a professora tece seu processo formativo. Por isso, relacionamos as questões apresentadas por Tardif (2010) na análise dessa narrativa.

Primeiramente, relata que o interesse em ser professora, surgiu pelo fato de ter sido considerada má aluna e por não detectarem seu problema de visão, que a prejudicou durante um ano. Eva coloca esta etapa de sua vida com emoção e sofrimento. A particularidade de sua história de estudante gerou um sentimento de gratidão pela professora que acreditou em seu potencial e descobriu sua deficiência visual, dizendo que caso essa professora não tivesse percebido seu problema, ela poderia ter continuado fracassando na escola e possivelmente não teria se tornado professora hoje. A situação gerou em Eva vontade de transformar a condição de várias crianças que muitas vezes

fracassam na escola, mas possuem alguns problemas que as impedem, mesmo com muito potencial.

Inferimos que a decisão de Eva de se tornar uma professora como aquela que percebera a sua deficiência, influenciou fortemente suas escolhas profissionais e a maneira de se relacionar com os alunos, com a escola e com a sala de aula. Por meio de sua narrativa depreendemos que Eva cresceu com o desejo de responder ao cuidado que sua antiga professora demonstrou para com ela, por seus alunos. E o que isso influenciou na constituição de seus saberes profissionais?

Primeiramente, Eva busca se preparar para perceber o que as crianças levam para a escola. Quando analisa a situação atual da escola brasileira, comenta que em sua opinião esta carece de outros profissionais que possam assistir aos alunos de uma maneira mais integral, pois eles não vêm para a escola somente com necessidades pedagógicas, educativas. Sinaliza principalmente a questão social como preocupação latente em seu dia-a-dia com as crianças, pois, muitas vezes, percebe que o professor não tem preparação para lidar com tantas outras questões.

García (2009) evidencia que alguns professores geram algumas crenças a partir da experiência enquanto estudante sobre o processo de ensinar e de como deve ser a relação dele próprio com o ato de ensinar, com seus alunos, que orientam toda sua trajetória profissional. Assim, percebemos na narrativa de Eva que os seus saberes tem se constituído durante esses anos de profissão e se pauta em grande parte em buscar preparação para lidar com as diferentes demandas que os alunos trazem à escola e ao professor. Neste sentido, a maneira de ser professor, as atribuições que confere à sua função fazem parte dos saberes profissionais desenvolvidos, principalmente com relação aos saberes pedagógicos.

Além da situação vivida como estudante, na cultura familiar de Eva, diariamente, os irmãos mais velhos deviam ensinar os mais novos as tarefas da escola, o que a fez interiorizar algumas atitudes e maneiras de se fazer professores. A professora comenta que já era automático o hábito de ensinar os irmãos mais novos o dever de casa e também, as brincadeiras de “aulinhas” eram constantes na sua infância. Analisa esses fatos, dizendo que já demonstrava gosto pelo ensinar.

Assim, a interiorização do ato de ensinar foi se constituindo na professora, e sua identificação com o fazer docente foi sendo desenvolvido. Como aluna, gostava de ensinar os colegas matemática, mesmo sendo taxada com dificuldade de aprendizagem. O que Eva aprendia gostava sempre de repassar para frente, para outro colega. Essa

atitude a acompanhou em toda a sua trajetória estudantil. A decisão pela escolha do magistério parecia natural.

Com relação às pessoas que foram referência no seu processo de formação, aponta a colega Marina A., como principal influência. O suporte da colega de profissão veio no momento mais difícil de sua carreira: o início. Eva narra seu primeiro ano na escola municipal destacando suas dificuldades demonstrando ter vivenciado um choque de realidade, que é muito comum no início da docência. As dúvidas que tinha, as dificuldades, mostravam a ela que nunca estamos preparados para enfrentar a real situação da sala de aula. Na escola que trabalhava, eram 40 alunos fora da faixa etária.

O sofrimento nesse início é destacado na sua narrativa e diz que tudo que se aprende, todas as didáticas, você esquece. Relata a precariedade da escola dizendo que não tinha um mimeógrafo e por isso tinha que ir até o Departamento – atualmente chamada de Secretaria de Educação - para poder “rodar” as atividades. Por um lado era ruim pelo deslocamento, mas o lado bom foi encontrar as professoras com mais experiências que a apoiavam nas suas dúvidas e limites. Lembra-se com frequência de uma professora, a Marina A*, que a ajudou muito. Eva levava suas dúvidas e a professora dava dicas de como poderia lidar com a situação. Até os exercícios mimeografados, Eva não sabia o conteúdo melhor a ser dado, o nível dos alunos e Marina A. passou atividades e a ajudou a elaborar os planejamentos.

A partir desse relato analisamos que a troca de saberes com os pares foi essencial para a professora desenvolver seus saberes curriculares que se referem à organização dos conteúdos, métodos e saber selecionar os conhecimentos relevantes para a formação dos alunos. Mesmo com a ajuda de Marina A. reconhece que a primeira experiência foi “traumática” e comenta que não deu mais aula para turma de primeira série.

Tardif (2002, p. 52) a respeito disso, afirma que:

o relacionamento dos jovens professores com os professores experientes [...] são situações que permitem objetivar os saberes da experiência. Em tais situações, os professores são levados a tomar consciência de seus próprios saberes experienciais, uma vez que devem transmiti-los e, portanto, objetivá-los em parte, seja para si mesmos, seja para seus colegas. Nesse sentido, o docente é não apenas um prático mas também um formador.

Nesse sentido, a professora experiente transmitiu seus saberes experienciais para a professora Eva, o que se caracterizou como formativo e relevante na sua trajetória profissional. Além desses referenciais que orientaram a constituição dos seus saberes, Eva traz também que no início da docência se reportava muito à educação que recebera de sua mãe, em casa. O jeito que sua mãe lidava com brigas entre seus irmãos, a maneira que disciplinava etc. A constituição do ser professora, do seu jeito de ser profissional refere-se também à primeira socialização que é na família. Os professores muitas vezes trazem a influência da educação familiar para sua prática docente sem ter consciência disso. Essa professora, ao contrário, assume lembrar-se da mãe, quando ela, Eva, se relaciona com seus alunos. O cuidado, a preocupação com as crianças integralmente e o fato de se reportar à educação familiar ao lidar com seus alunos demonstra que a referência maternal na construção de seus saberes profissionais também é destaque nessa a narrativa.

Analisa os casos de ensino relatando que se identifica com a professora da primeira situação colocada, pois já vivenciou desafios parecidos. Eva opina sobre a indisciplina argumentando que deve ser trabalhada com as crianças, com objetivo de trazer uma organização para os momentos em sala. Afirma que sem organização não é possível aprender, por isso, é extremamente relevante também ouvir as crianças, diagnosticando o nível de dificuldade que eles possuem a fim de trabalhar com suas deficiências cognitivas.

As colocações de Eva a respeito dos casos de ensino trazem a organização da rotina como essencial para a qualificação do trabalho em sala de aula. Isso nos remete a refletir sobre essa rotina como ponto chave do saber da experiência, pois o cotidiano escolar e a experiência docente vão produzindo rituais contínuos que se tornam fonte de segurança para os professores. Nunes (2004) em sua pesquisa com professores observa esses rituais do cotidiano e afirma que “a rotina se manifestava como saber da experiência singular da prática profissional” (p. 123).

A professora Eva analisa sua formação colocando que se considera uma pessoa interessada. Sempre participa de cursos oferecidos pelo município aos professores. Relata que no último curso que participou, enquanto muitas colegas desistiram, ela fez até o fim na busca de aprimorar seus conhecimentos disciplinares e profissionais. Ao final da narrativa, recorda-se de um professor que teve no magistério que “não deixava os alunos quietos”, estava sempre perguntando, estimulando-os a participar e que isto a inspira ainda nos dias de hoje. O exemplo do professor a influencia em sua didática em

sala de aula, na forma de lidar com os alunos. É interessante observar que o conhecimento da prática de outros professores foi diversas vezes destacados em sua narrativa como essenciais para aprender a ser professora.

A respeito de sua formação não cita nenhum outro professor ou professora que marcaram sua trajetória nem do magistério nem do Normal Superior. Também não se refere aos textos lidos nestes cursos, às discussões realizadas em sala. Percebe um despreparo para lidar com situações que fogem de sua alçada e, por isso, relata ter vontade de ingressar em um curso de Psicologia e/ou Assistência Social para complementar sua formação.

“Deu certo comigo, quem sabe pode dar com eles?” resume as opções que a professora fez em seu processo de constituição de saberes e na consolidação de sua prática. E durante a narrativa, a entrevistada também demonstra o contrário: o que não deu certo na experiência de sua formação, esta tenta transformar (a exemplo sua própria alfabetização). Neste sentido, pauta seus conhecimentos sobre a profissão pela sua experiência anterior, pelos acertos e erros que cometeram no seu processo de aprendizagem quando era estudante.

4.2. Saberes necessários à docência

Nessa sessão procuramos caracterizar os saberes que estas consideram necessários ao exercício da docência na medida em que estes evidenciam as relações entre as demandas diárias da profissão e a mobilização dos saberes experienciais pelas professoras.

4.2.1 Marli e o conhecimento sobre o aluno

Os saberes necessários ao exercício da docência têm sido discutidos por vários autores (TARDIF, LESSARD, LAHAYE, 1991; TARDIF, 2002; GAUTHIER, 1998; PERRENOUD, 2000; SCHULMAN, 1996 etc.) na busca de se chegar a uma base de conhecimentos que sustente a profissão docente. Assim, pretendemos contribuir com essa discussão, apresentando a narrativa, trazendo os saberes que Marli percebe como essenciais em sua prática educativa.

Marli ao relatar sobre a sua forma de ensinar, nos exemplos referentes a seu dia-a-dia, a necessidade de conhecer o aluno aparece em muitos momentos. Ressalta a professora que é necessário o conhecimento sobre o nível de desenvolvimento cognitivo

do aluno. Assim, o seu planejamento das aulas contempla essa dimensão de sua prática pedagógica. Ela relata que investia em jogos, cruzadinhas, tudo para favorecer o aprendizado dos alunos, mesmo com turmas grandes (36 a 38 anos em sala) e sublinha que *“conhecia muito bem os alunos”*.

O princípio de conhecer bem o aluno, em qual nível ele estava, orienta a sua prática, o quanto iria “cobrar” daquele aluno, e o quanto mais ele poderia caminhar para que pudesse avançar no conhecimento.

Ainda referente ao “conhecimento do aluno”, apontado pela professora, outro aspecto é ressaltado: a atenção ao perfil de aluno que se tem e a importância ao contexto que o aluno vive. Assim, afirma que sua prática é diferenciada em virtude dos diferentes públicos com o qual trabalha. Ressalta essa afirmação pois houve um período em que trabalhava em dois turnos: um em escola estadual, outro em escola particular e afirma categoricamente que seu planejamento era diferente a depender da turma. De acordo com a professora, hoje se tem um perfil de aluno bastante diferente na escola pública. Na sala de aula já há alunos com necessidades especiais, por exemplo. E na escola privada, também se tem outra realidade: alunos com outra bagagem, outra visão de mundo e com outro tipo de família. Assim, também são diferentes os questionamentos da família, os interesses e as cobranças feitas ao professor.

Podemos ver que o conhecer o aluno é um saber essencial à professora. Podemos perguntar: porque a professora atribui tamanha importância ao conhecer os alunos? Segundo Tardif (2010, p. 51-52):

[...] as relações com os alunos constituem o espaço onde são validados, em última instância, sua competência e seus saberes. A sala de aula e a interação cotidiana com as turmas de alunos, constituem, de um certo modo, um teste referente tanto ao “eu profissional” quanto aos saberes veiculados e transmitidos pelo docente [...].

O autor traz a relevância da relação com o aluno para validar os saberes dos professores por ser este o espaço em que se “testa” o professor em suas competências, habilidades e também nos seus saberes profissionais. Assim, a relação com o aluno é a essência da prática educativa.

Na narrativa de Marli ainda, são evidenciados os aspectos relativos ao conhecimento afetivo e pessoal do aluno. A professora afirma que é preciso conhecer o momento que o aluno está vivendo, seus conflitos, a sua vivência familiar etc. Por conhecer o aluno, ressalta que em alguns momentos tem “que fazer vista grossa” para

alguns comportamentos; tem que “ser surda, ser cega, surda e muda” por compreender as diversas situações que o aluno vive na sua família. Outras vezes precisa fazer a mediação com esse aluno entre a sua realidade e as demandas da sala de aula. Mas admite que há momentos que também se estressa com o aluno, que perde a paciência, ainda que tente entender que ele tem os seus conflitos em casa.

O que se pode perceber, relativos aos saberes necessários ao exercício da docência, que a dimensão contextual e pessoal do estudante são importantes. A professora Marli se atém aos conflitos que o aluno enfrenta em outros ambientes fora da escola e às suas características pessoais, porque essas dimensões podem, também, influenciar na aprendizagem do mesmo.

Podemos perceber também na narrativa de Marli que os saberes experienciais, nascidos e validados pela prática cotidiana da profissão (TARDIF, 2010) são construídos no contexto de trabalho, em virtude das demandas da profissão. Então, se o aluno é mais agitado, a professora possui algumas estratégias como, por exemplo, explorar aquela característica do aluno no sentido de atraí-lo, de “ocupá-lo”, de fazê-lo participar e assim conquistar a sua confiança. E para essas ações de estabelecer uma relação mais favorável com o aluno, a professora estabelece parceria com a supervisora, que também desenvolve atividades com o aluno.

Na narrativa de Marli podemos evidenciar aspectos importantes na relação com o aluno, no exercício de conhecer o aluno, como: atentar-se a seu desenvolvimento cognitivo, para que se possa acompanhar o seu processo de amadurecimento, seus limites e avanços; considerar o seu contexto social (classe social, principalmente); observar o seu desenvolvimento afetivo, emocional, pessoal para que se possa reconhecer comportamentos que considera reflexos de situações familiares e as atentar-se às características pessoais (mais disperso, agitado, que precisa de acompanhamento externo etc).

Tardif (2010, p. 53) contribui com a compreensão da narrativa de Marli ao concluir que:

[...] a prática pode ser percebida como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra.

Ou seja, a professora retraduz o que apreendeu no curso de formação, seleciona o que faz sentido em sua prática e o fruto dessa seleção e reelaboração dos saberes são os destaques que a professora coloca sobre o conhecimento do aluno.

Marli analisa os dois casos de ensinamentos sobre situações adversas na sala de aula e relata que procuraria conhecer e atrair os alunos. À luz de sua experiência, coloca que os alunos precisam aprender a gostar da escola e de aprender, por isso afirma que trabalhar com atividades lúdicas é a chave para lidar com os alunos que apresentem algum tipo de resistência.

Finalmente, podemos inferir que para Marli a maior relevância de sua prática está na atenção que dedica ao aluno.

4.2.2 Márcia: saber “ler” as situações com visão crítica

Neste item, a intenção é se apropriar dos indícios que Márcia expõe sobre os saberes necessários à docência, a fim de sistematizar as interpretações desta professora sobre os seus próprios saberes e os de seus colegas.

Para Márcia um saber necessário à docência, que não pode ser negligenciado é a leitura. O “saber ler” para esta professora inclui a “leitura” das situações vividas na sala de aula para que possa tomar atitude mais acertada.

Neste aspecto, a professora apresenta um conceito que ultrapassa a noção de leitura de escritos. O ato de ler refere-se à interpretação de realidades, de situações com visão crítica. Neste sentido, “ler” as situações certas indicam caminhos possíveis, situações promissoras nas salas de aula.

Como alertava Paulo Freire (1996) “ensinar exige criticidade”; “ensinar exige reflexão crítica sobre a prática”. Márcia evidencia o ato de “ler” as situações com visão crítica, através dos olhares da reflexão como demanda da profissão. E podemos inferir que as relações estabelecidas com os estudantes, as relações estudantis entre si, a convivência com os pares e a relação do professor com a instituição são elementos que devem ser percebidos pelo professor com a percepção descrita acima.

Além desse saber, considera necessário que o professor saiba como e onde procurar materiais, referências que auxiliem o professor em sua prática; a este respeito conta que busca muito em livros, em autores renomados, e cita exemplos: na matemática, Constance Kami; na avaliação, Jussara Holfmann; na alfabetização, indica o Cagliari, escritor do livro “Alfabetização sem ba-be-bi-bo-bu”. Também cita

Perrenoud como referência para refletir sobre os desafios da sala de aula e as competências necessárias ao professor. Relata que busca em autores, sites, e que faz parte de um grupo de professores solidários. É um grupo do google, que professores de todo Brasil colocam os desafios que eles têm que lidar sobre várias situações.

Para Márcia, o auxílio teórico que autores consagrados podem trazer não é simples, pois o professor necessita saber como, onde e em que procurar obras confiáveis que irão instruí-lo sobre um determinado tema. É preciso conhecer os meios de se chegar a tais autores, é preciso conhecer os autores e buscar se inteirar da real contribuição dos mesmos. A própria professora relata que conheceu suas referências na formação inicial, no curso superior e nos cursos de formação continuada, através de estudo e indicações de professores.

Prosseguindo com a ideia sobre saber “ler” as situações, a professora coloca que é necessário saber se atualizar através de novos contatos, congressos e eventos. Na mesma lógica que o saber anterior, a professora coloca que é preciso conhecer os congressos que são referências nacionais para selecionar o que é relevante para sua formação. Ademais, comenta sobre a participação de movimento de professores e em sindicatos, dizendo que tudo que é relacionado à educação o professor deve estar atento.

Esses saberes se relacionam com a 10ª competência apontada por Perrenoud (2000) como necessária à docência: “Administrar sua própria formação contínua”. A este respeito o autor afirma que “a formação contínua conserva certas competências relegadas ao abandono por causa das circunstâncias”, argumentando a superioridade desta competência com relação às demais por possuir o poder de justamente assegurar que outras habilidades não sejam ignoradas ou esquecidas na rotina. A capacidade de gerir sua própria formação é a que possibilita atualizar e desenvolver todas as outras habilidades necessárias à docência (p. 155).

Também elege como necessário à docência saber lidar com o conhecimento dos conteúdos das matérias que leciona. Para Márcia, os professores precisam conhecer profundamente os conteúdos. A temática, a leitura de imagens, os variados tipos de textos, conhecer as matrizes de referência que serão usadas para avaliar os alunos e basicamente a matriz das competências que o aluno precisa, que é a matriz curricular do fundamental do 1ª ao 5º ano.

Percebemos que o saber disciplinar e o saber curricular emergem na narrativa da professora com destaque. Os disciplinares se referem “aos saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento [...] são transmitidos nos cursos e departamentos

universitários” A prática docente incorpora esses saberes através dos cursos de formação inicial e continuada. (TARDIF, 2010, p. 38).

O saber curricular se refere aos programas escolares, ao conteúdo e método de ensino. Ambos são considerados entre os autores mais conhecidos que tipologizam os saberes docentes (Perrenoud, 2000; Tardif, 2010; Gauthier, 1998). A relevância desses saberes traz à tona a real contribuição do conteúdo e do método na rotina dos professores. Porém, esses não são essencialmente os únicos capazes de promover um ensino de qualidade, pois como já explicitava Gauthier (1998) a falsa ideia de que para ser professor “Basta ter conteúdo” está no rol de noções equivocadas que desprofissionalizam os professores.

Márcia analisa dois casos de ensino que se referem às situações adversas de comportamento dos alunos e a professora comenta sobre a postura que teria se vivenciasse essas situações. Relata que primeiramente iria procurar conhecer o grupo e buscar se tornar uma referência para os alunos, iniciaria as aulas com uma roda de conversa e contando uma história para estimulá-los. Questiona se as atividades desafiavam os alunos ou se eram mais difícil do que podiam compreender, dizendo que procuraria adequar as atividades para eles.

Os saberes explicitados e selecionados pela professora, percebidos como necessários na sua prática, advêm de uma opinião pessoal e da experiência que construiu ao longo de sua vida, baseada também no que apreendeu sobre o mundo e sobre sua profissão. Reconhecendo a experiência da professora considerada referência como as demais, percebemos a relevância de sua contribuição para um possível progresso no ofício de professor.

4.2.3 Clarice: o professor precisa saber ser ético e honesto

A ética é uma exigência do trabalho do professor por lidar com seres humanos, embora não seja dada a devida relevância nos dias de hoje, no ofício docente. Como o ofício é de relações entre seres humanos e, portanto, significam relações de poder, pois são capazes de emitir valor e juízo, e possuem direitos e privilégios; a ética é um elemento central na base do trabalho docente (TARDIF, 2010).

Clarice aponta as demandas do trabalho docente, salientando inicialmente alguns aspectos que dizem respeito à honestidade e ao compromisso. O professor neste sentido é percebido como alguém que deve possuir ética em relação ao seu trabalho. Também

há uma dimensão moral que é exposta quando a professora coloca que “deve ser espelho para outras pessoas”. Para ela o professor tem o dever de desenvolver um trabalho honesto, de qualidade, seguindo metas e objetivos propostos. Comenta que o professor precisa saber de seu compromisso e sua responsabilidade com a missão que lhe foi confiada.

Inferimos que o fato de Clarice estar cumprindo há 10 anos a função de diretora transfigura sua percepção com relação aos professores. Suas afirmações surgem a partir de uma visão diferenciada. A honestidade, qualidade, compromisso, responsabilidade são virtudes não só igualmente atribuídas ao diretor, mas que se referem com especificidade para tal cargo. A honestidade e a transparência devem ser compromissos de todos, mas especialmente de quem representa a escola. O professor tem compromisso com seus alunos, com sua função de ensinar, não de representar a escola como maior peso de sua função.

É possível perceber a ética como destaque do discurso de Clarice. “Ser espelho para os outros” demanda transparência nas ações e compromisso. Esses são valores que Clarice manifesta como relevantes. Perrenoud (2000) aponta em uma das competências necessárias a ensinar justamente “Enfrentar os dilemas e deveres éticos da profissão” e explica que isso se traduz em prevenir a violência e preconceitos de qualquer espécie dentro e fora da escola; além de se referir à criação de regras de convívio na escola e de analisar a relação pedagógica com ética. As dimensões apontadas pelo autor em relação à competência descrita é específica para as atribuições do professor; se comparadas às questões colocadas por Clarice, observamos que a percepção da professora se dá enviesada pelo fato de ser diretora, como referíamos a pouco.

Ademais, Clarice acrescenta ser necessário conhecer o que precisa ser trabalhado com aquela clientela específica; também é preciso ter uma teoria sobre o trabalho em si sobre o nível de ensino que trabalha; é preciso ainda conhecer as competências e habilidades que deseja alcançar e desenvolver no seu aluno até o final de um ano letivo; e diz que é necessário ter conhecimento de matriz curricular, dos cadernos do CEALE³⁹ que contém todos os conteúdos.

Assim, Clarice coloca o conhecimento do conteúdo como um saber relevante para o professor. Também existe em sua narrativa que o conhecimento sobre os alunos e

³⁹ CEALE significa Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita que pertence à UFMG e que formulou uma coletânea de cadernos em parceria com o governo de Minas Gerais, para orientar os professores do estado no ensino de 1º ao 9º ano. Para saber mais, acesse: www.ceale.fae.ufmg.br.

saber discernir uma teoria, um viés que oriente o trabalho são necessários para o professor. Além disso, opina sobre a necessidade de se conhecer as competências e habilidades que o aluno pretende alcançar até o fim de um ano, juntamente com o conhecimento sobre a matriz curricular do nível de ensino que o professor irá trabalhar.

García (2009, p. 119) aponta que:

o conhecimento didático do conteúdo aparece como um elemento central dos saberes do docente. Representa a combinação adequada entre o conhecimento da matéria a ser ensinada e o conhecimento pedagógico e didático relativo a como ensiná-la. Nos últimos anos vem-se trabalhando nos diferentes contextos educativos para elucidar quais são os componentes desse tipo de conhecimento profissional do ensino.

O autor também afirma a necessidade do docente adquirir ao longo do tempo na profissão “um conhecimento experiente do conteúdo” para que sua relação com os alunos e com o conteúdo se dê de forma segura para que o processo de aprendizagem seja facilitado para o aluno.

Nesse sentido, a narrativa da professora revela que os saberes pedagógicos, saberes disciplinares e curriculares constituem a prática docente. A professora localiza esses saberes e as exigências da profissão, delimitando saberes que dizem respeito à prática pedagógica (conhecer o conteúdo e currículo), a relação com o aluno (conhecer o aluno, saber quais habilidades se pretende alcançar com aluno ao fim de uma etapa), e ainda com relação à moral e a ética da profissão (compromisso, responsabilidade, cumprir metas etc).

Por fim, com relação ao caso de ensino, Clarice localiza a necessidade que o professor tem de se preocupar em planejar aulas interessantes, desafiadoras, principalmente diante do novo perfil de alunos que a escola tem recebido.

4.2.4 Eva: é necessário estar aberto a aprender

A profissão docente possui como característica a afetividade do objeto de trabalho que são os alunos, diferentemente de outras profissões cujo objeto de trabalho é material, conforme sugere Tardif (2010). O autor argumenta que o “componente emocional manifesta-se inevitavelmente, quando se trata de seres humanos. Quando se ensina, certos alunos parecem simpáticos, outros não” (TARDIF, 2010, p. 130). Nesse

sentido, o fator afetivo faz parte também da constituição dos saberes das professoras e trazem significado para os saberes que são necessários na prática educativa.

Diante disso, Eva expõe suas percepções acerca dos seus saberes que foram desenvolvidos ao longo do tempo. Relata sobre suas aprendizagens destacando que os professores nunca sabem tudo. E para ela, mesmo que o professor tenha uma forma de trabalhar consolidada, a partir do momento que compartilha experiências com outras pessoas, colegas de profissão, e descentraliza sua forma de fazer as coisas, amplia suas possibilidades e aprende novas formas de trabalhar. Assim, outro saber necessário ao professor é saber aprender constantemente.

Na perspectiva de analisar a formação de professores, de maneira a potencializar a aprendizagem da profissão, Mizukami *et al.* (2002, p. 44 – grifos da autora) afirma que “aprender a ensinar é *desenvolvimental* e requer tempo e recursos para que os professores modifiquem suas práticas”. Ao trazer tal afirmação, a autora analisa que as necessárias mudanças na prática dos professores devem ultrapassar a aprendizagem de novidades técnicas, alcançando uma revisão conceitual de sua prática educativa.

Ainda sobre a aprendizagem do professor, Eva argumenta que o professor precisa ser humilde para aprender, e saber buscar a informação de que precisa, seja perguntando outra pessoa ou buscando em materiais etc. Analisa que às vezes o aluno não entende um conteúdo e se o professor o colocar para trabalhar em grupo, ele aprende. Ou seja, o professor precisa sempre mudar suas estratégias e estar pronto para que o aluno aprenda através de outras formas.

Eva analisa a maneira que os professores percebem a profissão docente como forma de justificar alguns limites que possuem. Diferencia o estar na profissão “por opção” e “por vocação”. Em sua opinião, o magistério deveria ser encarado como qualquer profissão, e não como vocação, pois considera a docência como profissão em que é preciso desenvolver determinadas habilidades para garantir a qualidade do trabalho, por isso valoriza o constante aprendizado sobre a profissão.

Ao avaliar as demandas da profissão através dos casos de ensino explicitados, Eva comenta que os desafios na sala de aula em turmas consideradas “difíceis” exigem que o professor imponha regras de convívio e limites. Também que o professor saiba lidar com os conhecimentos que os alunos trazem sobre informática, computador e busque trazer isso para as aulas de maneira a despertar o interesse do aluno.

4.3 O papel da experiência no processo de constituição dos saberes docentes

O processo de constituição dos saberes docentes sob à luz do papel da experiência, traz o valor do conhecimento prático no processo formativo docente. Ao relacionar tais questões, propusemos levantar as relações entre as demandas diárias da profissão e a mobilização dos saberes experienciais pelas professoras e ainda a compreender as relações entre os percursos formativos (a vida de estudante da educação básica, a formação inicial e contínua) das professoras e a construção dos saberes práticos, no contexto de atuação profissional. Eis as narrativas de Marli, Márcia, Clarice e Eva sob o foco da experiência.

4.3.1 Marli e a seleção de acertos incorporados à rotina

A experiência, como discutido anteriormente, está presente integralmente na narrativa desta professora, pois seu relato seleciona as etapas mais relevantes para ela sobre o caminho percorrido. As experiências são a base da constituição de sua prática profissional, compõem fundamentalmente as histórias que conta e é a partir das experiências do presente que se analisa o que já se viveu. Nessa perspectiva, apresentaremos a narrativa de Marli sobre a experiência e seu papel na constituição de saberes.

O caso específico de Marli, ao questionada sobre o papel da experiência, esta reforça que em alguns momentos a experiência é mais relevante que outros conhecimentos. Pensa que em alguns momentos, o longo tempo de magistério podem até gerar certa desconfiança: “Ih... aquela professora está velha”. Mas percebe em sua trajetória profissional que a experiência a fez ficar mais segura, pensa que tem mais certeza do que está fazendo. E, além disso, mesmo quem já está há muito tempo na profissão precisa se questionar se tem procurado atualizar seus saberes.

Segundo Nunes (2004, p. 123, 124) a rotina aparece “como uma marca da experiência adquirida”, por ser uma forma de organizar e estabilizar as situações na sala de aula. E em relação ao ensino, afirma que “as rotinas se integram na atividade profissional, constituindo-se em maneira de ser, em forma de estilo e de personalidade do professor”.

É possível perceber que a rotina é relevante para dar segurança ao docente, em seu cotidiano. A respeito disso, a própria Marli analisa as experiências que viveu

relatando que seleciona as coisas boas e as coisas ruins, percebendo o que jamais ela poderia fazer com seu aluno e exemplifica: “Dar ‘coisa’ pronta”, guiar uma turma de alfabetização usando a cartilha são situações que Marli não repetiria. Analisa as experiências admitindo compreender que houve um momento na história em que o pensamento sobre a cartilha, por exemplo, era correto e tinha legitimidade de acordo com os princípios da época. Mas hoje a teoria é diferente.

Podemos perceber que a experiência é a principal ferramenta que o professor possui para obter controle sobre o seu trabalho. Ou seja, pela experiência Marli afirma que obteve mais segurança em sua prática, descartando o que não deu certo, o que não repetiria, e afirmando algumas práticas que percebeu eficácia.

Sobre o papel da experiência, temos a constatação de Tardif (2010, p. 53) que afirma:

A experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. Ela filtra e seleciona os outros saberes, permitindo assim aos professores reverem seus saberes, julgá-los e avaliá-los e, portanto, objetivar um saber formado por todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática.

O autor supracitado atribui à experiência a função de validar ou desvalidar saberes, conhecimentos e práticas, a fim de que se legitime uma forma de conhecimento sobre o ofício profissional.

A este respeito, a mudança de mentalidade provocada por um curso “Adicional ao magistério”, resulta em uma mudança prática, materializada na abolição gradativa da cartilha de alfabetização. O fato é tão interessante, pois, apesar de não remontar o que Marli viveu na posição de aluna, a experiência, que a faz retraduzir sua prática e perceber que poderia ser melhor, é estimulada através de um curso de formação.

A experiência como ouvinte e participante de um curso cujos professores traziam um ideário de educação diferente do que vivia foi tão significativa para a professora que esta conseguiu captar os conhecimentos adquiridos e retraduzí-los para uma prática inovadora. Uma alfabetização sem cartilhas.

Dewey (2010, p. 27, 28) afirma que:

Algumas experiências são deseducativas. Qualquer experiência que tenha o efeito de impedir ou distorcer o amadurecimento para futuras experiências é deseducativa.[...] Não é suficiente insistir na necessidade da experiência, nem mesmo de atividade em experiência. Tudo depende da qualidade da experiência que se tem.

Assim, podemos inferir no relato de Marli que sua experiência no curso Adicional foram diferenciadas, foram experiências com qualidade, pois transformaram sua prática e a auxiliaram a criar novas formas de ensinar que ultrapassaram a que ela própria vivera no seu período escolar e mesmo no seu curso de formação inicial, o magistério.

Marli lembra que quando criança, a escola era rígida em diversos aspectos. Não se sabia sobre a importância do trabalho em grupo, e por isso mesmo, apesar de sempre proporcionar esta experiência para seus alunos, ela própria teve muitas dificuldades para realizar trabalhos desta natureza quando fez a graduação pelo Projeto Veredas. Para ela, sempre foi mais fácil desenvolver o trabalho sozinha e colocar o nome de todos que esperar as opiniões, lidar com ritmos de estudo diferentes etc.

O interessante é que afirma sempre relatar aos seus alunos sobre a sua realidade quando era estudante a fim de que estes saibam o valor da época em que vivem. Outro fator marcante da experiência enquanto criança é que apesar do ensino ser tradicional em toda a sua educação básica, relata sobre uma professora que tinha uma postura bastante positiva frente aos alunos e que foi marcante na sua vida.

4.3.2 Márcia e o choque de realidade

O papel da experiência que possui um significado formador deve ser percebido através da aprendizagem, pois, as experiências significativas para o processo de formação do docente, trouxeram aprendizagens que construíram representações de sua própria identidade. Assim, “essa experiência simboliza atitudes, comportamentos, pensamentos, saber-fazer, sentimentos que caracterizam uma subjetividade e identidades” (Josso, 2004, p. 48).

Com relação ao papel da experiência na sua formação, na constituição dos seus saberes, Márcia recorda sobre o início na docência, em que relata que foi muito difícil. No início, dava aulas para o primeiro ano e precisou pedir muita ajuda, porque não tinha experiência como docente, porque embora o curso de magistério fosse uma formação específica para a área, Márcia argumenta que quando o professor começa mesmo a trabalhar, é bem diferente.

Para a professora, o começar na profissão e o estudar sobre a profissão são coisas diferentes. Por isso, o ato de iniciar na profissão, assumir uma sala de aula, traz

experiências novas, e proporcionam ciclos de erro e acerto até que se incorpore determinadas práticas que formam a base de como o professor se comporta, suas características, seu modo de fazer, de ensinar.

A professora compara o início da docência com a prática atual e considera que a experiência ensina a lidar com situações inesperadas e que a permite atuar com mais segurança. Relata que o fato de ter experiência e vivido situações em que aprendeu como lidar com uma série de desafios, foi de extrema relevância. Nessas experiências também se aprende a perceber as ações que dão certo e faz uma afirmação convicta de que hoje tem muito mais segurança, mais vivência. Isso significa que sabe onde procurar atividades, leitura, pra que possa embasar para preparar uma aula melhor, pra lidar melhor com as crianças e que possui mais facilidade para lidar com imprevistos.

Josso (2004, p. 39) afirma que: “a aprendizagem experiencial é utilizada, evidentemente, no sentido de capacidade para resolver problemas, mas acompanhada de uma formulação teórica e/ou de uma simbolização”. Ou seja, ao contrário de um viés do senso comum que valida o ato de resolver problemas por ele mesmo, sem um refletir sobre a ação, sem formulações de conhecimentos, a autora coloca que a experiência formadora relaciona: “saber-fazer e conhecimentos, funcionalidade e significação, técnicas e valores [...] (JOSSO, 2004, p. 39)”.

Dessa forma, a experiência formadora de Márcia não pode ser percebida como uma prática pela prática, mas como uma vivência que dialoga o tempo todo com as construções teóricas possibilitadas pelos processos formativos vividos nos mais diversos espaços: cursos de formação, leituras, diálogo com os pares etc. Assim, sua narrativa traz algumas situações que indicam construções que emergem da prática, da experiência, como a própria rotina na sala de aula, mas que também possuem um viés reflexivo, teórico que justifiquem a atuação da professora no sentido que narra.

O processo formador é então um relacionamento constante entre a teoria e a prática, assim, o tempo é um fator de extrema relevância para a consolidação de algumas experiências. A respeito da rotina em sala, a professora se recorda no início da docência a dificuldade e o sofrimento ao lidar com a organização dos trabalhos dos alunos. Neste sentido, o depoimento mostra que situações corriqueiras para professoras experientes podem se tornar limites desafiadores para professores iniciantes que desejam uma prática mais acertada.

Na narrativa, a lembrança das dificuldades que Márcia enfrentou quando era iniciante, demonstra um limite na formação inicial, o curso de magistério, além da falta de suporte dos professores mais experientes. O apoio dos professores mais antigos ou

dos que estão saindo da sala de aula é fundamental para que os iniciantes se acomodem e se estabeleçam no seu espaço de atuação. A comunicação entre o professor que deixa a sala e o que chega é de suma importância para que o novato tateie com menor sofrimento no espaço novo.

Sobre a sua experiência, Márcia relata que a impressão era de que não tinha aprendido nada pra lidar com a prática, que não tinha sido preparada. Opina que algumas coisas no magistério o iniciante chega e ninguém explica como deve ser feito, ninguém ensina como fazer e o professor deve descobrir sozinho como se faz.

Dewey (2010, p. 49) critica o ensino isolado que não prepara para as experiências no mundo real, afirmando:

Quando se pergunta o que foi feito do que se aprendeu ou para onde foi o que se aprendeu, a resposta correta é que ainda está lá, no compartimento fechado em que foi originalmente armazenado. [...] tal conhecimento foi segregado quando foi adquirido e, por isso, está tão desconectado do resto da experiência que não fica disponível diante das reais condições da vida. É tão incoerente com as leis da experiência que aprendizados desse tipo, independente do quanto esteja relacionado ao momento em que ocorre, não proporciona uma preparação verdadeira.

Assim, o autor coloca que o conhecimento teórico deve ter conexão com a prática para que este relacionamento entre teoria e prática possa ser potencializado. Não significa que as experiências posteriores à formação inicial não devam existir, mas que o choque de realidade pode ser minimizado para que o profissional se sinta mais preparado no início da carreira.

Márcia analisa ter aprendido na experiência como planejar e critica não ter recebido em sua formação uma orientação sistemática quanto a isso, já que é uma parte essencial do trabalho, uma demanda da rotina do trabalho docente. No início suas dúvidas eram: “Como fazer um plano de curso? O que você tem que fazer primeiro?”, entre outros. Hoje pela experiência sabe que primeiro é preciso uma vivência com o grupo que está trabalhando. Então é necessário conhecer profundamente os conteúdos, porque quando o professor conhece, ele transita bem com os conteúdos, pode criar mais, tem mais segurança pra trabalhar.

Ao narrar sobre o papel da experiência lança traz à tona os saberes demandados na rotina do trabalho, como o saber pedagógico em que se refere às maneiras de fazer o trabalho docente, aos modos de ensinar, planejar e organizar a atividade docente.

No desenrolar desta narrativa é possível perceber que a ausência de tutela entre os profissionais mais experientes na escola e os novatos e a falta de apoio dos colegas no geral (coordenadoras, diretores, pessoal da secretaria etc.) é suprido através da experiência, o que significou momentos de angústia e demandou da professora persistência.

Na verdade, a aprendizagem profissional docente tem possibilidade de ser facilitada se o docente recebe apoio dos colegas de profissão principalmente os mais experientes. De toda forma, a experiência tem papel de extrema relevância na consolidação da prática e na aprendizagem da profissão, pois, ainda que o repasse do acúmulo de informações possa iluminar o caminho a ser percorrido, a experiência da pessoa é a que acompanha cada passo trilhado, validando ou invalidando-o.

Resumidamente, percebemos que a principal contribuição da experiência acumulada ao longo dos anos por Márcia foi a segurança em lidar com os embates que foi vivenciando na sua prática docente entre a formação que recebeu e as percepções sobre sua prática.

4.3.3 Clarice: sobre o trabalho que “lida com pessoas”

A relevância da experiência na prática docente, principalmente na consolidação da formação e dos saberes constituídos, é concretizada através da rotina e da reflexão sobre o que se passa rotineiramente no espaço educativo. Neste caso, a experiência é imediatamente relacionada ao processo de adquirir mais segurança na prática docente.

Sobre as experiências proporcionadas pelo ofício de professora, a mesma relata que tem mais segurança, pois, as competências necessárias a ensinar foram aprendidas no dia-a-dia. Uma das habilidades necessárias que considera desafio é aprender a lidar com as pessoas e com os conflitos. E isso ela diz que foi acumulando ao longo da caminhada com as experiências dentro da educação.

A característica do trabalho docente como um trabalho relacional, também supõe que o trabalhador tem a responsabilidade, ainda que parcialmente, “de melhorar ou mudar a condição, o destino que lhes é reservado ou a própria pessoa de tais indivíduos: crianças, idosos, deficientes [...]. Essas profissões supõem um *trabalho moral* pois são sempre portadoras de um certo fardo ético” (TARDIF, 2010, p. 143 – grifos do autor). Assim, a responsabilidade moral existe porque o objeto do ofício docente é trabalhar com pessoas, com seres humanos.

Nessa perspectiva, a professora destaca que a experiência foi o principal motivo de desenvolver as atividades rotineiras com mais segurança e em especial a competência para lidar com pessoas e com os conflitos. Isso demonstra fortalecimento e progressivo desenvolvimento profissional que é refletido pela professora ao relatar sobre seu próprio percurso profissional.

Ademais, analisa seu processo de aprendizagem profissional valorizando a relevância das pessoas com quem trabalhou, dos alunos, e afirma que o maior aprendizado desses anos de experiência foi conviver com os diferentes. Reflete sobre esse processo e reafirma que aprendeu tudo que sobre como lidar com o coletivo. Inferimos que a professora se refere às convivências em grupo, aos conflitos vividos no coletivo, ao desenvolvimento coletivo etc. Afirma que o cerne de todo trabalho ao longo da vida profissional é lidar com as pessoas.

A educação proporcionada pela família aparece como um fator importante na constituição de seus saberes, na percepção de suas vivências e no preparo para conviver com as pessoas. A valorização da moral, da boa índole é enfatizada pela entrevistada durante toda a sua narrativa, inclusive ao relatar sobre suas experiências e o papel destas na constituição de seus saberes.

A narrativa de Clarice evidencia uma característica que é também uma demanda do ofício docente que se refere ao aspecto relacional do trabalho. Analisa o papel da experiência como fundamental para aprender a ter equilíbrio e a resolver conflitos na rotina.

4.3.4 Eva: necessitamos de outros profissionais na escola

A experiência acumulada durante os anos de magistério, ainda que não isente aos professores de agirem no improviso devido aos momentos inesperados próprios do ofício, desencadeia uma melhor percepção dos aspectos que podem influenciar, atrapalhar ou potencializar e melhorar o processo de ensino.

A professora Eva avalia a construção de seus saberes e sua experiência em sala de aula como fundamental para selecionar os erros e acertos. Comenta que caso não alcance os resultados esperados em determinada aula, por exemplo, explica algum conteúdo que o aluno não entende bem, então é preciso inventar outras formas de transmitir o mesmo conteúdo. Admite que até hoje, nesses anos todos de experiência, não consegue dormir bem quando não fica satisfeita com alguma situação de ensino e

aprendizagem na sua prática educativa. Relata que muitas vezes já aconteceu de acordar de madrugada com um “*insight*” de como explicar determinado conteúdo, e a partir da inquietação que busca formas diferentes de trabalhar.

Segundo Tardif (2010, p. 109): “O saber experiencial é um saber ligado às funções dos professores, e é através da realização dessas funções que ele é mobilizado, modelado, adquirido, tal como mostram as rotinas, em especial, e a importância que os professores atribuem à experiência.” Nesse sentido, a experiência é colocada à serviço de sua funcionalidade. O acerto e o erro colocados como meio de aprendizagem profissional e de desenvolvimento dos saberes, tem uma função no sentido de aprimoramento da prática. Eva coloca também que tenta transformar as coisas, porque se inquieta com o progresso dos alunos. Eva considera a experiência mais relevante quando o professor vai dar aulas para uma turma com problemas de aprendizagem, de relacionamento etc. Para Eva, lidar com turmas que possuem sérios problemas de aprendizagem remete à sua experiência inicial no magistério que relata ter sido traumática. O choque entre o conhecimento recebido na formação e a prática a fizeram perceber que ao se inserir em uma sala de aula com problemas, nenhuma teoria pedagógica, conceitos, nada disso resolveu.

Apesar de afirmar que a experiência lhe deu mais segurança para lidar com as situações na sala de aula, analisa o seu dia-a-dia como estressante e alega que percebe necessidade de outros profissionais para que possa atender as crianças da melhor forma. Admite que às vezes se sente impotente, mas afirma que a culpa não é só do professor. Existem outros fatores que faz com que o professor seja impedido de desenvolver seu trabalho, mesmo que haja comprometimento, o sentimento muitas vezes é de frustração. Pela sua experiência, hoje percebe que os professores precisam de ajuda, a educação precisa de “um SOS”. Admite que os professores às vezes sentem-se muito sozinhos e que precisam de apoio.

É pautada na experiência que avalia com mais precisão a escola dos dias atuais e sugerir transformações para a mesma, mas confessa que também se sente sozinha, insegura por diversas vezes, pois muitos são os desafios da profissão.

4.4. Marli, Márcia, Clarice e Eva: o que converge de suas narrativas

Neste item, nossa intenção é dialogar sobre as análises realizadas, percebendo algumas conexões e divergências entre as narrativas. Os pontos principais levantados

nas análises são questões complexas que se interpõem muitas vezes, o que é positivo, pois o processo formativo passa a ser percebido como um contínuo e não com um todo fragmentado em partes. Assim, começaremos reunindo os principais aspectos das análises sobre o processo de constituição de saberes para então nos dedicarmos aos saberes necessários à docência e em seguida sobre o papel da experiência na constituição de seus saberes, trazendo as narrativas de Marli, Márcia, Clarice e Eva.

Com relação aos processos de constituição de saberes das professoras entrevistadas, podemos destacar que Marli e Márcia atribuem relevância especial ao curso “Adicional em Pré-escolar” (4º ano do Magistério) que possibilitou consolidar saberes e práticas diferenciadas e mais inovadoras que a formação no Magistério, antigo 2º grau.

Além disso, as quatro entrevistadas destacaram o diálogo com os pares como primordial neste processo. Embora comum em todos os relatos, os pares foram trazidos com singularidade por cada entrevistada. Marli e Márcia trazem a relevância do diálogo com os pares explicitando a experiência que tiveram com grupos de estudo nas escolas. Clarice afirma que o diálogo com os colegas e com os alunos no dia-a-dia proporcionou trocas de experiências que possibilitaram crescimento profissional em termos de saberes e práticas. Já Eva se recorda de situações desafiadoras que vivenciou quando era iniciante na profissão e enfatiza o papel das profissionais mais experientes na orientação e auxílio para com os que iniciam na profissão, minimizando o choque de realidade.

Em todas as narrativas também é enfatizada a lembrança de antigos professores e professoras que de alguma forma inspiraram as professoras. Marli e Eva trazem recordações sobre antigas professoras primárias. Marli, Márcia e Clarice se recordam com saudosismo de professores, aulas e conversas com professores nos cursos de formação profissional que inclui o Magistério, Curso “Adicional em Pré-escolar” e a Graduação.

Os saberes necessários à docência são descritos pelas professoras e cada narrativa traz ênfases próprias da percepção da professora. Marli afirma sobre a relevância de conhecer o aluno em seus diversos aspectos: desenvolvimento cognitivo; contexto social (classe social e relações familiares); desenvolvimento afetivo, emocional e características pessoais para que se possa reconhecer o estilo de aprendizagem da criança, o que mais a atrai etc.

Márcia argumenta que os saberes necessários à docência são variados, mas lista como prioritário o “saber ler”. Sabe “ler” criticamente as situações, saber onde e como

buscar materiais para leitura e apoio para sua prática pedagógica, saber se atualizar e ter domínio sobre os conteúdos que leciona. Nesta listagem perpassa por saberes que dizem respeito aos saberes disciplinares e os saberes pedagógicos.

Clarice Sobre os saberes necessários à docência afirma a necessidade se pensar na ética do profissional, no seu compromisso, também delimitando saberes que dizem respeito à prática pedagógica e sobre a relação com o aluno (conhecer o aluno e os resultados esperados com trabalho pedagógico). Os saberes que constituem a profissão do professor, descritos pela professora, perpassam os saberes pedagógicos, disciplinares e curriculares.

Eva A professora afirma sobre os saberes necessários à docência que é necessário saber ser humilde e estar aberto ao aprendizado constante. O professor deve saber ouvir os alunos e sempre repensar sua prática, aprendendo sempre a melhorar seu desempenho e seu relacionamento com os alunos.

Marli Analisa sobre o papel da experiência na constituição de seus saberes e afirma que possibilitou uma maior segurança. Apesar de não relatar os momentos iniciais na carreira como difíceis e sinônimo de sofrimento como outras professoras narraram, Marli afirma que com a experiência ela seleciona acertos e incorpora à sua prática e descarta alguns erros, constituindo uma rotina em que possui mais controle sobre seu trabalho.

Márcia Ao se referir sobre o papel da experiência na constituição dos saberes, a professora relembra do seu início na docência e relata algumas situações em que a impressão que tinha era que não estava preparada. Este sentimento causou sofrimento e angústia muitas vezes, algumas rotinas no trabalho do professor não lhe foram passados e não sabia a quem perguntar. Assim, a experiência contribuiu para se socializar na profissão, lhe possibilitando apreender a rotina, a organização, a cultura institucional e alguns esquemas para facilitar o trabalho. Além disso, também coloca que a experiência lhe possibilitou principalmente mais segurança em relação à prática.

Clarice analisa o papel da experiência no processo de constituição de seus saberes e afirma que lhe possibilitou um crescimento em relação ao processo de “lidar com pessoas” e com conflitos. A experiência lhe ensinou a ter mais segurança na resolução de conflitos. Este é um aspecto diferenciado que apareceu apenas na narrativa de Clarice e que aparece como ponto relevante no trabalho com pessoas.

Com relação ao papel da experiência no processo de constituição de saberes, Eva também afirma que se tornou mais segura para lidar com as diversas situações em sala de aula. Relembra sobre o choque de realidade vivenciado no início e coloca que existe uma necessidade de outros profissionais na escola para apoiar o trabalho do professor. A experiência também lhe possibilitou selecionar os acertos e erros para aprimorar sua prática.

Assim, os elementos descritos e analisados neste capítulo sobre Marli, Márcia, Clarice e Eva serão retomados nas considerações finais a fim de produzimos uma conclusão para este trabalho, embora saibamos que muitas questões ainda estão por vir.

Capítulo 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do referencial descrito e das análises realizadas, buscamos trazer, por meio das narrativas de professoras experientes, os processos formativos que contribuíram para que se consolidasse uma prática educativa que se tornou referência, analisando o processo de construção de seus saberes profissionais, mais especificamente os saberes experienciais, no contexto de atuação profissional durante seu percurso formativo. Além disso, buscamos compreender as relações entre os percursos formativos (a vida de estudante da educação básica, a formação inicial e contínua) das professoras e a construção dos saberes práticos, no contexto de atuação profissional.

Apreendemos das interlocuções estabelecidas neste trabalho de pesquisa que as quatro narrativas trazem elementos que se articulam. A construção dos saberes docentes é marcada inicialmente por histórias anteriores à escolha profissional. Situações vivenciadas na infância são invocadas nas quatro narrativas. Algumas se remetem à antiga professora que tiveram na infância e que serviram de inspiração para desejarem seguir sua profissão. Mas a relação que estabelecem com a antiga professora, ultrapassa o desejo de apenas seguir a profissão, e passa a considerar a pessoa, o estilo de ser, a maneira de ensinar tomada como exemplo a ser seguido. Inferimos que essas professoras têm o modelo da antiga professora como sinônimo de eficiência no magistério, o que influenciou diversas escolhas e percursos trilhados na profissão, também em relação à construção de saberes.

Além disso, as mudanças e as adaptações significativas que realizaram no decorrer do tempo em suas práticas, aparecem como fruto de processos formativos e questionamentos que estabeleceram em sua prática à luz das concepções e idéias que foram apreendidas nos diversos espaços formativos vivenciados, em especial os momentos que fizeram parte do desenvolvimento profissional (grupos de estudo na escola em que trabalhavam, relação com os pares e o curso “Adicional em Pré-escolar”).

A formação inicial no magistério foi lembrada diversas vezes, mas não obteve relevância especial na formação das educadoras a não ser o “Adicional em Pré-escolar”. Por terem se formado no magistério em outro contexto de sociedade e em outra concepção de educação, percebem os limites dessa formação com bastante clareza. Comentam que o ensino era tradicional e priorizava a repetição; o professor era quem detinha o conhecimento a ser recebido pelo aluno passivamente. E analisam que hoje o

ensino mudou, as crianças são mais ativas, tem mais acesso às informações etc., reconhecendo que o magistério era parte de um contexto que não corresponde mais a realidade educativa dos dias atuais.

Assim, ao se inserirem na prática foram percebendo aos poucos as inconsistências da formação inicial no magistério. A inserção no curso de Pedagogia se deu anos mais tarde à formatura do magistério em todos os casos e já possuíam uma prática consolidada. Elas se lembram de professores que foram exemplos e marcaram suas trajetórias, as leituras realizadas no curso são citadas como relevantes para conhecer mais sobre a profissão e também como forma de embasar suas práticas educativas, mas também não possui uma relevância especial para mudança de prática educativa.

Com relação aos saberes que as professoras consideram necessários à docência, os saberes disciplinares, curriculares e pedagógicos aparecem com enfoque em variados aspectos.

O conhecimento sobre o aluno (aspectos relativos ao desempenho escolar, à situação familiar e a vida emocional) e o saber sobre a realidade, o contexto em que se encontra a escola, compõem os saberes pedagógicos e são destacados. Também o saber “ler” as situações vividas nas relações estabelecidas na instituição escolar e o saber gerir sua própria formação selecionando leituras confiáveis, congressos relevantes são elencados no rol de saberes pedagógicos.

Além desses, demonstrar domínio sobre os conhecimentos dos conteúdos disciplinares constituem saberes considerados como demanda da prática educativa.

Os saberes curriculares também foram descritos, por considerarem essenciais o professor conhecer os métodos, a organização do conteúdo e do programa escolar.

Com relação ao papel da experiência na constituição dos saberes, todas as professoras percebem como fonte de segurança com relação à sua prática e à construção dos seus saberes. É possível perceber que a experiência teve fundamental relevância no processo formativo por possibilitarem que os saberes apreendidos em cursos de formação fossem testados e validados pelo crivo da prática.

Assim, evidenciam também que a experiência possibilitou selecionar acertos e excluir os erros de sua prática a fim de aprimorar suas aulas.

As inferências que fizemos, demonstram que o desenvolvimento profissional das professoras foram recheados de histórias de formação que evidenciaram ricos processos formativos.

Também, percebemos que a prática constituída concomitantemente aos processos de formação, trazem contribuições mais efetivas para as práticas docentes.

Diante desse trabalho, fica posto o desafio de elevar as experiências e narrativas de professores e professoras – não só as participantes dessa pesquisa – a fim de utilizá-las como instrumento de formação para docentes.

Apontamos, por fim, a necessidade de investimento, por parte das escolas básicas, no desenvolvimento profissional de seus professores, proporcionando trocas de experiências entre os pares e grupo de estudos. Colocamos ainda que as escolas básicas juntamente com o governo estadual necessitam promover um programa de acompanhamento aos professores iniciantes para que possam ser tutelados por professores mais experientes. É necessário também, repensar a formação inicial dos estudantes de licenciatura atualmente, por que na maioria dos cursos prevalecem o modelo de racionalidade técnica e não propiciam um espaço de aprendizagem que se aproxima da realidade educativa.

BIBLIOGRAFIA

ALBERTI, Verena. **Ouvir, contar. Textos em história oral.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

_____. **Manual de História Oral.** 3ª Ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005, Cap. 5, 6 e 7.

ALMEIDA, Cybele Crossetti. Magistério feminino laico no século XIX. **Teoria & Educação.** Porto Alegre –RS: Ed. Pannonica, v. 4, 1991, p. 159-169.

ALMEIDA, Jane Soares. **Mulher e Educação: a Paixão pelo possível.** 1. ed. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

ALMEIDA, Jane Soares de. A voz das mulheres faz o mundo girar: memórias de professoras, histórias vividas. In: FERREIRA, M. O. V.; FISCHER, B.T. D.; PERES, L. M. V.(Orgs.). **Memórias docentes: abordagens teórico/metodológicas e experiências de investigação.** 1.ed. 2009, Brasília: Editora Oikos/Líber Livros, p. 85-103.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa.** São Paulo: Pioneira, 1998.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia da Prática Escolar.** Campinas: Papius, 1995, p. 15 a 33.

APPLE, Michel W.; TEITELBAUN, Kenneth. Está o professorado perdendo o controle de suas qualificações e do currículo? **Teoria & Educação,** Porto Alegre –RS: Ed. Pannonica, v.4, 1991,p. 62-73.

ARANHA, Maria L. de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia – Geral e Brasil.** 3 ed. 2006, Editora Moderna.

ARAÚJO, Helena Costa. **Pioneiras da Educação: as professoras primárias na viragem do século: contextos, percursos, experiências, 1870-1933.** 1. ed. Porto: Afrontamento, 2000. p. 275-320.

ARAÚJO, Helena Costa, MAGALHÃES, Maria José. **Des-fiar as vidas.** Perspectivas biográficas, mulheres e cidadania. 2 ed. Comissão para a igualdade e para os direitos das mulheres. Lisboa, Portugal. 2000. (Coleção Cadernos Coeducação).

BARLETTO, Marisa. **Uma experiência de curso de formação de pedagogas – diálogos entre diferentes trajetórias.** Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF. Tese de Doutorado. Niterói, 2006. Financiado pelo PICDT Capes/UFV.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Memória: entre o oral e o escrito. **História da Educação (UFPel),** Pelotas - RS, v. 6, n. 11, p. 131-146, 2002.

BORGES, Cecília Maria Ferreira. **O professor da Educação Básica e seus saberes profissionais.** Araraquara: JM Editora, 2004. 320p.

_____. **O professor de Educação Básica de 5ª a 8ª série e seus saberes profissionais.** Rio de Janeiro: Departamento de Educação, Pontifícia Universitária Católica do Rio de Janeiro, 2002 (Tese de Doutorado).

BRAÚNA, Rita de Cássia de Alcântara. **Narrativas de professores tutores: a experiência do projeto Veredas.** 2007. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso: 10/05/2012.

_____. **A construção de identidades profissionais de estudantes de Pedagogia.** 2009. Disponível em: www.anped.org.br. Acesso em: 10/05/2012.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Sinopse da Educação Básica. Sinopse do professor. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>> Acesso em set. 2011.

BRUSCHINI, Cristina e AMADO, Tina. Estudos sobre mulher e educação: Algumas questões sobre o magistério. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, n.64, p. 4-13, fev., 1988.

BUENO et al. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 32, n. 2, p. 385-410, maio/ago. 2006.

CAMARANO, A. A. & ABRAMOVAY, R. **Êxodo rural, envelhecimento e masculinização no Brasil:** panorama dos últimos 50 anos. Rio de Janeiro: IPEA, 1999.

CARVALHO, Marília Pinto de. Trabalho docente e relações de gênero – Algumas indagações. **Revista Brasileira de Educação,** n.2, p. 77-84, 1996.

_____. Entre a Casa e a Escola: Educadoras de 1º grau na Periferia de São Paulo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Brasília, v. 76, n. 184, p. 407- 444, set-dez.1995.

CATANI, Denice Barbara. Estudo de história da profissão docente. *In:* **500 anos de Educação no Brasil** – 3 ed., Belo Horizonte: Autêntica, p. 584-599, 2003.

CERISARA, Ana Beatriz. **Professoras de Educação Infantil:** entre o feminino e o profissional. São Paulo: Cortez, 2002.

CONNELLY, M. F. & CLANDININ, D. J. Stories of experience and narrative inquiry. **Educational Research,** v.19, n. 5, 2-14. 1990.

DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto.** São Paulo: Paulus, 2008.

DEWEY, John. **Experiência e educação.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

DINIZ-PERREIRA, Julio Emilio. A epistemologia da experiência na formação de professores: primeiras aproximações. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente,** Belo Horizonte, v. 02, n. 02, jan/jul. 2010.

ENGUIITA, Mariano Fernandez. A Ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**, Porto Alegre –RS: Ed. Pannonica, v.4, p.41-61, 1991.

FERENC, Alvanize Valente Fernandes. **Como o professor universitário aprende a ensinar?** Um estudo na perspectiva da socialização profissional. 2005.1v. 314p. Doutorado. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

FERRAROTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias. (orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. MS: DRHS, CFAP. Caderno de Formação nº 1., 1988, p. 17 – 34.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. Questões metodológicas e o papel do sujeito-pesquisador. **Revista de Educação Pública**. Cuiabá: Ed.UFMT, v.14, n. 26, p. 67-79, 2005.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**, Campinas: v. 28, n. 100, p. 1203-1230, out./jan., 2007.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora Ltda, 1999.

_____. A identidade docente: constantes desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Tradução de Francisco Pereira. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2ª. Ed. 2006. (Coleção fronteiras da educação).

GONÇALVES, José Alberto M. A carreira das professoras do Ensino Primário. In: Nóvoa, A.(org.) **Vidas de professores**. Porto, Portugal: Porto, 1992, p. 141 – 169.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: Nóvoa, A.(org.) **Vidas de professores**. Porto, Portugal: Porto, 1992, p. 31 – 61.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. **Teoria & Educação**, Porto Alegre –RS: Ed. Pannonica, v.4, p.3-21, 1991.

_____. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas, SP: Papirus, 1997. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico)

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2000.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KOFES, Suely. **Uma trajetória em narrativas**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, jan./fev./mar./abr. 2002, n. 19, p. 20-28.

LIMA-TAVARES, Daniele A. de. **Trajetórias da formação docente: o caso da Licenciatura Curta em Ciências das décadas de 1960 e 1970**. 203f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense (UFF – RJ). Rio de Janeiro. 2006

LOPES, Eliane Marta Teixeira. A Educação da mulher: a feminização do magistério. **Teoria & Educação**, Porto Alegre –RS: Ed. Pannonica, v.4, p. 22-40, 1991.

_____. De Helenas e de professoras. **Teoria & Educação**, Porto Alegre – RS: Ed. Pannonica, v.4, p.172-175, 1991.

LOURO, Guacira L. Gênero e Magistério: identidade, história, representação. *In*: CATANI, D. B. (Org) **Docência, memória e gênero**: Estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras. 1997.

MATIAS, Bárbara Ferreira; DEUS, Maria Alba Pereira de. O saber/ fazer doméstico e as práticas das docentes mulheres das séries iniciais do Ensino Fundamental. 2009. 60f. Monografia. (Licenciatura em Pedagogia) - Departamento de Educação. Universidade Federal de Viçosa. Viçosa- MG. 2009.

MATIAS, Bárbara Ferreira. Considerações sobre um panorama de estudos realizados entre a Formação de Professores e Gênero (2007 – 2010). 2010. UFV: Viçosa – MG (Trabalho final da disciplina de Mestrado EDU 640: Formação de Professores: perspectivas atuais).

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. *In*: MIZUKAMI, M. da G. N; REALI, A. M. de M. R, (org.). **Formação de Professores: tendências atuais**. São Carlos: EdUFSCAR, 1996, p. 59-91.

_____. REALI, A. M. M. R. ; REYES, C. R. ; MARTUCCI, E. M. ; LIMA, E. F. TANCREDI, R. M. S. P.; MELLO, R. R. (org.) **Escola e aprendizagem da docência**: processos investigativos e formativos. São Carlos: EdUFSCar, INEP, COMPEd, 2002. p. 11- 45.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de transformação. *In*: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. 2ª Ed. Editora Porto, 2007.

MORIN, Edgar. "A epistemologia da complexidade". *In*: SCHNITMAN, D.F. (org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p. 274-289.

MOROZ, Melania e GIANFALDONI, Mônica Helena T.A. **O processo de pesquisa: iniciação**. Brasília: Editora Plano. 2002, 108p.

NONO, Maévi. **Caso de ensino e professores iniciantes**. 2005. 238 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos. Rondonópolis. São Carlos/SP.

NÓVOA, Antônio. Para o estudo sócio-histórico da gênese e do desenvolvimento da profissão docente. **Teoria & Educação**. Porto Alegre –RS: Ed. Pannonica, v.4, p. 109-139, 1991.

_____. **Vidas de professores**. 2ª Ed. Editora Porto, 2007.

_____; FINGER, Matthias (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

NUNES, Celia Maria Fernandes; Lelis, Isabel Alice Oswald Monteiro. **O saber da experiência de professores de séries iniciais**: condições de produção e formas de manifestação. Rio de Janeiro, 2004. 161p. Tese de Doutorado - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____ (org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 15-34.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema de Educação**: Subsídios para a Conferência Nacional de Educação. Brasília. 2009. Disponível em:http://portais.seed.se.gov.br/sistemas/portal/arquivos/p14499_conae_dermevalsaviani.pdf Acesso em: 10/02/2011.

SCHÖN, D.A. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad.Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**. Porto Alegre –RS: Ed. Pannonica, v.4, p. 215-233, 1991.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

ANEXO

Roteiro de entrevista narrativa**Dados pessoais**

Nome:
 Idade:
 Estado civil:
 Escolaridade:
 Naturalidade:
 Data/hora/local da entrevista:
 Turma que está atuando:
 Tempo de magistério:

Há quanto tempo você trabalha nesta escola?
 E nas anteriores? Quanto tempo você trabalhou lá?

Tempo de serviço	Instituição em que trabalhou

Você já trabalhou como docente em outro nível de ensino?

Você ministra quantas matérias? Quais?

- 1) Fale-me como se deu o processo de construção de seus conhecimentos, saberes, saber-fazer profissional ao longo da sua carreira; em quais espaços (sala de aula, na relação com os pares, no curso de formação inicial); quais são as referências (antigo professor, o curso de formação, palestras, supervisora, etc); em quem se apoiou (no diálogo com os pares, etc.).

- **No curso de formação**

Há alguma disciplina específica que contribuiu? Há algum professor? Algum pesquisador, ou leitura que realizou? O que você poderia destacar deste curso como saberes importantes para sua profissão?

- **No processo de desenvolvimento profissional**

Você participou de algum espaço de formação continuada na escola? Como foi? Houve alguma situação marcante? Quem planejou? Como foi organizado? Quanto tempo durou? Como analisa esse momento? Qual a contribuição para a sua prática docente? Qual a relação com a sua prática profissional?

- **No espaço de atuação (sala de aula)**

Como você analisa a constituição de seus saberes no contexto de atuação, na sala de aula? A quais fatores você atribui uma influência na constituição de seus saberes: (nos desafios diários, na relação com o aluno, na relação com o saber?)

- 2) Fale-me sobre sua entrada no campo de atuação profissional. Você se recorda como foi o processo de lidar com as regras institucionais, com o processo de relacionar-se com os alunos, com os outros professores.... Lembra o que sentiu? Como foi este processo de se inserir na profissão?
- 3) Fazendo uma retrospectiva de sua trajetória de atuação docente, pense no seu início da docência: quais eram os desafios? E hoje? O que modificou? Qual o papel/a contribuição da experiência em relação à sua prática profissional atual?
- 4) Quando você se depara (ou se deparou) com alguma situação inesperada, em quem ou em que tipo de saber, de conhecimento você se apóia? (conhecimento dos livros, de sites, revistas, ou de colegas, coordenadoras, supervisoras, baseada na experiência, etc.)

-
- 5) Você é considerada uma professora de referência. Quais estratégias, maneiras de fazer, de ensinar, você utiliza em sua prática pedagógica e que você considera que não fazem parte de nenhum manual didático, livro de referência, etc. Há algum segredo, alguma particularidade em sua prática de ensino que você poderia explicitar e que você acredita que poderia servir para a formação de outros professores?

-
- 6) O que significa ser professor para você?
 - 7) O que a profissão e a atuação docente demandam de você, lhe exigem? Quais saberes são necessários ao exercício docente? Qual a fonte desses saberes?
 - 8) Há algum momento na sua prática que você considera o conhecimento da experiência, acumulado durante os anos, mais relevante que os demais conhecimentos?
 - 9) Aqui estão duas situações hipotéticas de ensino que trazem a prática pedagógica de professoras. Gostaria, se possível, que você discutisse um pouco sobre as situações abaixo, analisando-as.

Situação 1- Professora Carla

Carla é pedagoga e professora da 1ª série de uma escola de periferia. Antes de começar a dar aula, ainda recém-formada, ela procurava por algum emprego, deixou vários currículos em escolas particulares, mas o que conseguiu foi uma vaga nesta escola de periferia em uma turma com certas especificidades. Na verdade, já era agosto e a turma

que Carla começou a dar aula já havia passado por três professoras que desistiram durante o primeiro semestre. Poucos conseguiam sequer reconhecer as letras do alfabeto, o nível de dificuldade de aprendizagem era grande e a indisciplina maior ainda. Carla persistiu até o fim do ano, sendo que cada dia era uma nova tentativa. A maioria de suas colegas a desanimava, dizendo para desistir como as outras. Ao contrário, Carla procurou ajuda da coordenadora, buscou apoio nos livros e continuou até o fim do ano. Em muitos momentos a vontade era de desistir, pois recebia má resposta dos alunos à maioria das atividades dadas, mas ainda assim continuou acreditando que de alguma forma eles aprenderiam.....

- 1. O que você pensa sobre a postura de Carla frente a esses desafios?**
- 2. E você? Como agiria diante da situação explicitada? Quais saberes, conhecimentos, saber-fazer mobilizaria para enfrentar tal situação?**
- 3. Você se identifica com a professora em algum aspecto? Por quê?**

Situação 2 – Professora Vânia

A professora Vânia dá aulas há 15 anos para as séries iniciais. E para quem pensa que “todo ano é a mesma coisa, só muda as carinhas dos alunos”, ela diz que essa pessoa não conhece o que é ser professor. Ela se dedica ultimamente apenas ao turno da tarde, em uma escola no centro da cidade, assim, ela consegue ter tempo para melhor se dedicar a planejar as aulas e buscar coisas diferentes. Vânia tem feito algumas observações acerca de seus alunos e tem notado o quanto suas brincadeiras tem sido diferentes das crianças de dez anos atrás. Eles conversam sobre computador, internet, estão por dentro de discussões de redes sociais e combinam de jogar pela internet, cada um na sua casa. Estas observações têm criado em Vânia uma “barreira” com estas “novidades”. Pois percebe que tudo isso tem feito das crianças pessoas mais solitárias, mais superficiais e individuais nos seus relacionamentos. Além disso, o interesse pelo conhecimento escolar parece diminuir cada vez mais. Ela fica se perguntando: “Como posso tornar o conhecimento mais atraente para esta geração?”, “O que eu posso fazer para que estas crianças cresçam e sejam pessoas melhores?”, “Como posso dialogar meus conteúdos com estas novas tecnologias? Isso resolveria?”..... Assim, Vânia tem tentado buscar uma solução para o constante desinteresse que tem enfrentado em suas aulas.

- 4. O que você pensa sobre a postura de Vânia frente a esses desafios?**
- 5. E você? Como agiria diante da situação explicitada? Quais saberes, conhecimentos, saber-fazer mobilizaria para enfrentar tal situação?**
- 6. Você se identifica com a professora em algum aspecto? Por quê?**

- 10) Olhando para todo o seu percurso de formação de uma maneira geral (vida de estudante da Ed.básica, formação inicial e continuada, etc.), quais as relações que você estabelece entre todo este percurso e a constituição dos seus saberes práticos, seu saber-fazer, seus saberes de ordem prática?

- Há alguns momentos na sua formação formal, na sua trajetória de estudos que você localiza uma relevância especial para o desenvolvimento de seus saberes práticos, de seu saber-fazer?
- Você já se pegou tomando atitudes que a fez pensar: "Já vi isso antes", ou seja, que você aprendeu por observação? Quando? Como foi?